



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

CAMILA CHIODI AGOSTINI

**AS ARTES DE GOVERNAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR EM DISCUSSÃO**

ERECHIM

2017

CAMILA CHIODI AGOSTINI

**AS ARTES DE GOVERNAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR EM DISCUSSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Jerzy André Brzozowski

ERECHIM

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó - SC

Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Agostini, Camila Chiodi

AS ARTES DE GOVERNAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM DISCUSSÃO/
Camila Chiodi Agostini. -- 2017.
166 f.:il.

Orientador: Jerzy André Brzozowski.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH, Erechim,
RS , 2017.

1. Educação Infantil. 2. Currículo. 3.
Governamentalidade. 4. Base Nacional Comum Curricular.
I. Brzozowski, Jerzy André, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CAMILA CHIODI AGOSTINI

**AS ARTES DE GOVERNAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR EM DISCUSSÃO**

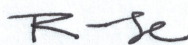
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Jerzy André Brzozowski

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

25/07/2017

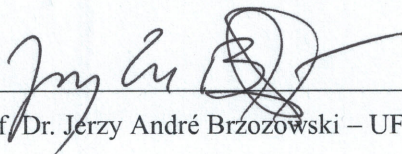
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - UFRGS



Prof.ª Dra. Adriana Salete Loss – UFFS



Prof. Dr. Jerzy André Brzozowski – UFFS

*Dedico esse trabalho às crianças.
Para que entendamos a profundidade do universo infantil
e que possamos respeitá-las,
enquanto sujeitos íntegros,
em sua própria singularidade.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, registro meus especiais agradecimentos:

A Deus, o arquiteto supremo, que permitiu a minha chegada até aqui me proporcionando vida e saúde para essa jornada.

À minha mãe Ana Maria, grande professora, que me ensinou, com seu exemplo, a ser uma pessoa correta e dedicada, a qual me apoiou plenamente nesta caminhada.

A minha avó Gelcy que, embora não se encontre mais entre nós, foi a peça-chave na minha criação, ensinando valores de respeito, humildade e perseverança, os quais guiarão sempre as minhas atitudes e meu caminho.

A UFFS, por fornecer um estudo de excelência, abrindo as portas para o aprofundamento do conhecimento, contribuindo assim, com meu desenvolvimento profissional e pessoal. Sinto imenso orgulho de fazer parte da construção de sua história, tanto como servidora quanto acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jerzy André Brzozowski, pela extrema relevância de seu trabalho, por sua competência e brilhante orientação, sempre procurando valorizar e incentivar a realização do trabalho, promovendo uma ajuda valiosa e indispensável durante toda a realização da Dissertação de Mestrado, como também nas preciosas lições do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS.

As minhas colegas, Egidiane, Katilene e Édina, pelo companheirismo e amizade, com quem dividi as frustrações, as expectativas e a ansiedade pela conclusão dessa etapa.

Aos professores Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho e Dr.^a Adriana Salete Loss, pelas valiosas contribuições a esse trabalho, tanto na Banca de Qualificação quanto da Defesa Final, as quais foram chave para a realização final desse trabalho.

E, por fim, a todos aqueles aqui não mencionados e que, de uma forma direta ou indireta, me impulsionaram a chegar até aqui.



Obra “Crescendo dentro de um molde”. Obra atribuída ao designer polonês Igor Morski que se inspira no surrealismo e na arte gráfica de mídia mista para criar imagens potentes para discutir o mundo contemporâneo. Disponível em: <<http://arteseemfronteiras.com/artista-igor-morski/>>. Acesso em 27 junho 2017.

RESUMO

Pode-se afirmar que o espaço infantil de consideração e consolidação de direitos ganha especial enfoque a partir da década de 80, com a promulgação de várias leis, onde a educação foi especialmente protegida. O currículo da Educação Infantil tem sido moldado a fim de garantir tais direitos e especificidades, muito embora seja um latente campo de disputa, já que por meio dele é possível perceber subjetividades e racionalidade específica com o objetivo de subjetivar os estudantes. Com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que dá novo enfoque ao currículo de Educação Infantil, a discussão ganha novo fôlego, principalmente pelas implicações que incidiram diretamente na consideração dessa criança abarcada nesse processo, dotada de subjetividades e peculiaridades e inserida em um processo histórico e cultural de formação de sua personalidade. Assim, o presente trabalho possuiu o objetivo de investigar como o currículo da educação infantil é construído/disposto na BNCC, principalmente levando em consideração a ótica de governamentalidade, baseada na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos. Investigou-se também como o currículo da Educação Infantil está sendo tratado nesse novo documento, o qual pretende ser um homogeneizador curricular, averiguando como este se constitui como essa prática subjetivadora, questionando a que serve essa Base curricular da Educação Infantil, de que pressões ela é resultado, dentro dessa perspectiva subjetivadora e normalizadora. Assim, para a realização da pesquisa, como primeiro passo, foi trabalhado o conceito de infância e o ponto de partida que permeia a pesquisa. Já, no segundo, capítulo foi feita uma análise da base referencial do estudo, consubstanciada no mapeamento de pesquisas e no breve resgate histórico-legislativo das Políticas Curriculares de Educação Infantil no Brasil, que culminaram com a emergência da BNCC. No terceiro capítulo, foram tratados os caminhos investigativos, com apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. O quarto capítulo analisou o currículo da Educação Infantil dentro da Base, por meio da análise comparativa de alguns pontos do documento em suas três versões. O quinto capítulo do trabalho, por fim, discute a Base, procurando inquerir os seus objetivos para a Educação Infantil e qual tipo de criança (e professor) ela almeja moldar. Assim, diante da pesquisa, foi possível perceber que o currículo se mostra como um latente campo de disputas para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, com um discurso muito apropriado para esse fim, que a BNCC acompanha tal sistemática para a infância, além de estar envolvida em implicações de governamentalidade neoliberal, como uma forma eficiente de governo dos indivíduos.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Currículo. Governamentalidade. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

It can be affirmed that the children's space of consideration and consolidation of rights has special focus from the 80's, with the enactment of several laws, where education has been specially protected. The curriculum of Early Childhood Education has been shaped in order to guarantee such rights and specificities, even though it is a latent field of dispute, since through it is possible to perceive specific subjectivities and rationalities with the objective of subjecting students. With the emergence of National Curricular Common Base (BNCC), which gives new impetus to the curriculum of childhood, the discussion gains freshness, mainly due to the implications that directly affected the consideration of this child, who is endowed with subjectivities and peculiarities and inserted in a historical and cultural process of formation of his personality. Thus, the present work has the objective of investigating how the curriculum of children's education is constructed / arranged in the BNCC, mainly taking into account the perspective of governmentality, based on the construction of a normalizing device that tries, in the limit, to subjectivate, to lead and to normalize Bodies and individuals. It was also investigated how the curriculum of Early Childhood Education is being dealt with in this new document, which aims to be a homogenizing curriculum, investigating how and if this is constituted as this subjectivist practice, questioning what is the Curriculum Base of Infantile Education, to which you press the same is a result, within this subjective and normalizing perspective. Thus, for the accomplishment of the research, as a first step was worked the concept of childhood and the starting point that permeate the research. In the second chapter, an analysis was made of the referential base of the study, based on the mapping of research and the brief historical-legislative rescue of the Curricular Policies of Early Childhood Education in Brazil, which culminated in the emergence of the BNCC. In the third chapter, the investigative paths were treated, with presentation of the theoretical-methodological foundations of the research. The fourth chapter analyzed the curriculum of Early Childhood Education in the Base, through the comparative analysis of some points of the document in its three versions. The fifth chapter of the paper, finally, discusses the Basis, seeking to inquire about its objectives for Early Childhood Education and which type of child (and teacher) it seeks to shape. Thus, in the face of the research, it was possible to perceive that the curriculum appears as a latent field of disputes for the production of meanings and subjectivities of the individuals, with a very proper discourse for that, that the BNCC accompanies such systematics for the childhood, besides be absorbed in the implications of neoliberal governmentality as an efficient form of governing individuals.

Keywords: Infant Education. Curriculum. Governmentality. National Common Curricular Base.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Números da contribuição.....	91
Figura 02: Conheça a Proposta	91
Figura 03: Fluxograma das Contribuições.	92
Figura 04: Relatórios Analíticos.	92
Figura 05: Educação Infantil	93
Figura 06: Movimento pela Base.	94
Figura 07: Novo layout.....	94
Figura 08: Nota oficial.....	95
Figura 09: Linha do Tempo.....	96
Figura 10: Capa.....	96
Figura 11: Implementação.....	97
Figura 12: Campo de experiência: O Eu, o Outro, o Nós – 2016	116
Figura 13: Campo de experiência: O Eu, o Outro, o Nós – 2017	117
Figura 14: Fundamentos da Base.....	120
Figura 15: Exemplo de definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	129
Figura 16: Campo de experiência: Oralidade e Escrita.....	139

SUMÁRIO

1	PARA INÍCIO DE CONVERSA	11
1.1	PONTO DE PARTIDA: DAS QUESTÕES IMBRICADAS.....	12
1.2	DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA AO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	19
2	A BASE REFERENCIAL DESTE ESTUDO	28
2.1	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO DE PESQUISAS ENTRE OS ANOS DE 2009 E 2015.....	29
2.2	POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	34
2.2.1	Os marcos legislativos históricos das Políticas Públicas voltadas ao currículo da Educação Infantil no Brasil	38
2.2.2	Uma nova configuração da Educação Infantil Brasileira	45
2.3	CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EMERGÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	51
3	CAMINHOS INVESTIGATIVOS	62
3.1	O CAMPO DE ESTUDOS, O FOCO E AS QUESTÕES DA PESQUISA	63
3.2	FERRAMENTAS ANALÍTICAS: GOVERNAMENTALIDADE E CURRÍCULO	70
3.3	A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	87
4	A BASE CURRICULAR NACIONAL COMUM EM DISCUSSÃO: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	99
4.1	AS VERSÕES DA BASE: O CAMPO DE DISPUTA PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
4.2	OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: A SISTEMÁTICA PROPOSTA PELA BASE PARA A INFÂNCIA.....	110
5	A EMERGÊNCIA DO DOCUMENTO FINAL	120
5.1	O QUE QUER A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	126
5.2	POR QUE GOVERNAR AS CRIANÇAS (E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL): A GUIA DE UMA CONCLUSÃO?.....	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS.....	153

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

“Minha crença é que as crianças sabem o que desejam e o que necessitam.

Confio nas crianças”

(TROIS, 2012, p. 20).

Por que começar uma introdução com uma citação que refere que as crianças sabem o que desejam para si e que por isso devemos confiar nelas? A infância, incontestavelmente, é parte importantíssima da vida humana, na qual temos nosso primeiro contato com o mundo e com os seres nele coabitam. Todavia, a consideração da importância dessa fase é recente, remontando ao séc. XVIII, já que as primeiras considerações da criança como ser individual e posteriormente ser dotado de individualidade própria e de direitos foram feitas nessa época. Muito tem se perquirido no campo do Direito, da Pedagogia e da Sociologia entre outros âmbitos dos saberes, a definição da infância e do local que a criança ocupa na sociedade, sendo que na contemporaneidade, o tema parece ter ganhado repercussão e, principalmente, respaldo na consideração da criança como sujeito de direitos. Essa nova visão é o que instiga a citação acima, já que ela demonstra o tipo de consideração, reconhecimento e respeito que se têm conferido às crianças na atualidade e que ensejam inúmeros estudos incumbidos no implemento, cumprimento e ampliação de seus direitos. Todavia, isso nem sempre foi dessa forma, como nos mostram os estudos sobre a história da infância, que serão vistos já no início deste trabalho.

É necessário, no entanto, referir, primeiramente, que pesquisar talvez seja uma das tarefas mais profundas e instigadoras do ser humano. De fato, desde que nascemos somos pesquisadores natos e o interesse pela pesquisa facilmente se desenvolve com o passar dos anos. Nos meus estudos no curso de Direito, a pesquisa cindia-se unicamente no corpo da lei e as interpretações jurídicas da mesma. Todavia, no curso de Mestrado, iniciado logo após o início da minha segunda graduação em Pedagogia, a pesquisa ganhou um novo sentido, um novo olhar e um brilho diferente a instigar a busca de novos conhecimentos¹. O tema da Educação sempre atraiu minha atenção e o ingresso na Pedagogia foi o ponto crucial para o destino da pesquisa. A proposta interdisciplinar do programa foi decisiva para esta produção, já que a mesma permite coadunar adequadamente as duas áreas, entre outras, como a

¹ Obtive minha Graduação em Direito em 2008, pela ULBRA. Meu ingresso em Pedagogia como também o ingresso no Programa de Pós-Graduação, ocorreram no ano de 2015.

Sociologia, que foi utilizada para a definição do conceito de infância e de criança, no início do trabalho, permitindo um estudo da legislação sobre Educação que possa efetivamente garantir os preceitos protetores e isonômicos lá pretendidos. Ou seja, a proposta interdisciplinar permite ao pesquisador aguçar os sentidos e propor novas formas de análise, conjugando conhecimentos das Ciências Humanas, que tradicionalmente nem sempre andaram em conjunto.

Nesse sentido, tendo em vista uma análise interdisciplinar das políticas contemporâneas de escolarização, nas quais as formas de produção dos sujeitos inseridos na escola são objetos de investigação, considerando toda a trama de saber e de poder inerentes, esta pesquisa versa sobre as chamadas artes de governar o currículo da Educação Infantil, tendo como enfoque a discussão desse currículo dentro da Base Curricular Comum Nacional, cuja emergência da primeira versão ocorreu no ano de 2015.

Foi através de participação das atividades do Mestrado, dos componentes curriculares voltados para a minha linha de pesquisa, como também naqueles obrigatórios e eletivos de outras linhas de pesquisa na qual participei, além de toda a minha bagagem teórica, como também de leituras voltadas para o referencial foucaultiano e de estudos de currículo em uma vertente pós-estruturalista que a investigação surgiu e foi desenvolvida. Como explicarei em momento oportuno deste trabalho, as pesquisas pós-críticas ou pós-estruturalistas permitem uma nova visão de conhecimento, propondo um esforço profundo de invenção e ressignificação, o qual coaduna com a proposta interdisciplinar e minha formação (Direito, Direito Público e Pedagogia) trazendo um novo rearranjo de conceitos educacionais. Para mim, tratou-se de um desafio instigador e apaixonante, um mergulho profundo em uma nova forma de ver e conceber o ser humano e sua formação no seio social, e, sem dúvida, um divisor de águas na minha formação acadêmica. Passamos para o ponto de partida dessa aventura.

1.1 PONTO DE PARTIDA: DAS QUESTÕES IMBRICADAS

*“Ao emancipar-se da autoridade dos adultos,
a criança não foi libertada,
e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica,
que é a tirania da maioria”
(ARENDT, 1972, p.230).*

Para ingressar neste estudo, temos que ter em mente que no cenário brasileiro o espaço infantil de consideração e consolidação de direitos ganha enfoque, ainda que um pouco tardio, a partir da década de 80, com a promulgação de várias legislações garantidoras do direito da infância (como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, entre outras posteriores). A educação surge como um dos principais direitos garantidos às crianças, ainda que no início tenha se dado de forma muito assistencialista, como será visto no decorrer deste trabalho.

Com relação à Educação, as legislações caminharam no sentido da promulgação das garantias infantis, do direito à educação, e as propostas pedagógicas e curriculares começaram a ser produzidas de forma específica para infância. Essa produção curricular, baseada em sua maioria na brincadeira, na interação, nos jogos, na experimentação infantil, e principalmente no aprender e se desenvolver dentro do mundo que nos cerca de forma muito lúdica, demonstra o caminho seguido por essas construções, na medida que reconhece os direitos e especificidades das crianças, mas, principalmente, as leva em consideração nos seus desejos, vontades e inspirações enquanto sujeito a ser respeitado.

Nesse sentido, nos últimos anos, a discussão curricular intensifica-se no cenário nacional, principalmente, pelo fato de que o currículo da Educação Infantil, assim como a Educação como um todo, tem acompanhado a ótica contemporânea, na qual a escola passa exercer a função da condução em massa de indivíduos para que estes se tornem aptos a viver em uma sociedade de regulação constante, na qual responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar é repassada ao próprio indivíduo, por exemplo. Sob essa ótica, pode-se afirmar que o currículo se torna uma atrativa forma de subjetivação de seres, de condução de corpos, de uma racionalidade e tecnologia de poder que molda um indivíduo de acordo com uma forma específica determinada, ou seja, torna-se uma forma de governamentalidade (FOUCAULT, 2008).

Dessa forma, é fácil perceber que a questão da vida regulada se torna tema de diversos autores, como Agamben (2009), Miller e Rose (2012), Resende (2015), Gadelha (2009), os quais acabam partindo da perspectiva foucaultiana como inspiração para a produção de seus trabalhos. Nesse debate, o conceito de disciplinamento e biopoder também se faz presente, tratando de regular os indivíduos, conferindo foco no estudo das tecnologias e racionalidade,

ocupadas em disciplinar, controlar, definir e normalizar o chamado estatuto da vida². Dentro desse enfoque, discute-se de forma mais profunda a emergência dos saberes e das formas de ensinar os indivíduos, para que esses se sujeitem a essa forma de ser e conceber-se enquanto sujeito, regulando-se, disciplinando-se e perpetuando a sociedade de controle em que vivemos. Trata-se aqui das chamadas artes de governo³, expressão apresentada por Foucault (2008) e que intitula o presente trabalho. As artes de governar referem-se ao governo dos indivíduos, no sentido de que as artes seriam estratégias, as mais diversas possíveis, baseadas em racionalidade, que visa conduzir ou induzir a própria condução dos indivíduos a um perfil previamente estabelecido, de forma a subjetivá-los, normalizá-los, dentro do exercício do poder que não é localizado, mas capilarizado em toda a estrutura social e de forma explícita ou implícita, introduzidos na consciência humana⁴. Portanto, as artes não são únicas e se inserem no cotidiano dos seres. A Educação Infantil, como a educação em sua totalidade, está permeada por essa lógica e, por assim dizer, também atua com uma arte a conduzir e subjetivar o indivíduo.

Se considerarmos a Educação “como o conjunto de ações que tem por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí” (VEIGA-NETO, 2010, p.14), necessariamente essa condução mostra-se como um fio indutor para tais indivíduos, para que estes sigam uma normalidade, se subjetivem e transformem a sua trajetória individual naquela previamente estabelecida e normalizada por uma racionalidade específica.

Assim sendo, tendo por base que a educação é instrumentalizada pelo currículo e que ela claramente é capaz de subjetivar os indivíduos, o currículo da Educação Infantil torna-se um local de disputa e de inserção de vários discursos, os quais subjetivam os indivíduos, criam certas formas de ser e se inserir na sociedade. E isso tem despontado nas mais diversas formas de análise da questão, em busca de se investigar como o currículo da Educação Infantil está disposto no sistema subjetivador, quais as artes de governar que incidem sobre ele e como ele é capaz de representar a lógica acima descrita. Uma das vertentes analisadas é a questão da defesa de um currículo voltado para a infância, uma pedagogia que leve em consideração a criança como indivíduo, aprendendo através de experiências, do lúdico e da

2 Tais conceitos (biopoder, normalização) também mais bem definidos na parte metodológica do texto.

3 A expressão também será explicada na parte metodológica deste trabalho.

4 O conceito também será melhor esclarecido na parte metodológica.

interação (ROCHA, 2001; KRAMER, 2009; BARBOSA, 2009). A outra sugere o caminho inverso, no sentido de uma fetichização da infância, primando por um retorno à escolarização (ARCE, 2004; PRADO, AZEVEDO, 2012; MARTINS, ARCE e SILVA 2009). Ou seja, o currículo se torna um latente campo de disputas por meio do discurso que produz.

Atualmente, tal disputa volta a entrar em evidência no cenário nacional com a criação da Base Nacional Comum Curricular, cujo documento atualmente está em fase de homologação (a primeira versão já foi apresentada, passou pelo crivo da comunidade, a segunda versão, apresentada em junho de 2016, passando por um processo de análise de especialistas em Seminários por todo o país e a terceira versão divulgada em abril 2017), cujo objetivo é homogeneizar as propostas curriculares no país em todos os níveis educacionais (da Educação Infantil ao Ensino Médio), tendo o documento força de lei. A discussão que permeia, portanto, atua sobre a forma como o currículo de Educação Infantil é apresentado na Base, principalmente, indagando-se qual a racionalidade que ele sustenta a fim de conduzir tais indivíduos.

Diante disso, volto novamente à pergunta que abre essa proposta de estudo: por que começar uma introdução com uma citação que refere que as crianças sabem o que desejam para si e que por isso devemos confiar nelas? Porque entendo que, diante dos estudos preliminares já feitos, as crianças, como indivíduos com suas especificidades, seus desejos, suas afinidades devem ser respeitadas em sua singularidade, sendo que, no âmbito educacional, essa lógica deve-se repetir. Por isso, o currículo da Educação Infantil deveria idealmente ouvir, entender e, principalmente, representar aquilo que as crianças almejam, porque enquanto sujeitos dotados de subjetividade, elas demonstram o que desejam para si. Todavia, como dito, a realidade curricular nem sempre é construída dessa forma, atendendo a uma intencionalidade específica e subjetivando os infantes de uma forma a atender uma racionalidade que nem sempre coaduna com esses preceitos.

Assim, o tema *“Currículo na Educação Infantil”* é o que impulsiona a presente pesquisa. Sendo o currículo um campo de disputa, fomentado atualmente pela BNCC, torna-se imprescindível investigar quais as subjetividades, a racionalidade que permeiam o currículo e, principalmente, que tipo de sujeito ele visa subjetivar e normalizar. Nesse sentido, o *problema de pesquisa* gira em torno de como o currículo da educação infantil/ infância é construído/disposto na BNCC, principalmente, levando em consideração a ótica de

governamentalidade, baseado na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos.

Portanto, o que se *objetiva principalmente com esta pesquisa* é averiguar como o currículo da Educação Infantil está sendo tratado neste novo documento, a BNCC, o qual pretende ser um homogeneizador curricular, determinando uma prática comum do currículo para todo o país, com força legal para tanto. Nesse sentido, será explorado como e se o currículo (inclusive dentro da BCNN) se constitui como essa prática subjetivadora de indivíduos e qual tecnologia e racionalidade se utilizam para moldar esses sujeitos de uma forma previamente estabelecida em uma ótica condicionadora de corpos. Da mesma forma, buscarei perceber a que serve essa Base Curricular da Educação Infantil e a que pressões ela é resultado, dentro dessa perspectiva subjetivadora e normalizadora. Nesse sentido, *a análise sobre o documento da Base será inserida na sua racionalidade, nas formas discursivas com que o documento determina, molda e subjetiva a infância, ainda que de forma muito sutil, além das tecnologias empregadas para atingir tais objetivos.*

Outrossim, *esta pesquisa também objetiva* realizar uma análise panorâmica da questão curricular da Educação Infantil. Na introdução, optou-se, desde já, esclarecer os rumos que tomarão esta pesquisa, no sentido de elucidar qual o conceito de infância e de criança que será utilizado para este estudo, promovendo-se estudo, ainda que de forma preliminar, de algumas bases da chamada Sociologia da Infância, que nos mostra como o conceito de infância e criança evoluiu com o passar dos anos, no decorrer da história.

Já, no segundo capítulo, a primeira seção é dedicada ao estudo das pesquisas que vêm sendo realizadas no país, entre os anos de 2009 a 2015⁵. O marco do ano de 2009 é escolhido justamente por coadunar com a aprovação a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, revogando a

5 Esclareço que, inicialmente, a fim de encontrar uma amostra mais satisfatória, a pesquisa no Repertório de teses citado foi efetuada em um lapso temporal de 10 anos, a fim de se estabelecer aquilo que se chama “estado da arte” do tema. Todavia, a resposta obtida nos 60 documentos encontrados, foi de certa forma surpreendente, já que a pesquisa voltada especificadamente para o currículo da Educação Infantil somente despontou a partir do ano de 2009. E a justificativa para isso é que o ano coaduna com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Todavia, tendo em vista que o primeiro documento encontrado é anterior ao lapso pretendido (2009-2015), datando de 2007, e primeiro verdadeiramente que trata do currículo da Educação infantil de 2008, sendo os demais incorporados no período pretendido, optou-se em manter a pesquisa no lapso temporal inicial, tendo em vista que tais pesquisas anteriores ao período elucidam ainda mais a questão da preocupação com o currículo da Educação Infantil no país, que é extremamente recente, como será visto.

Resolução CNE/CEB nº 01/1999, considerado este como mais um marco legal em relação a questão da evolução nacional do currículo da Educação Infantil, como será visto na segunda seção deste trabalho. Tal análise mostra-se de suma importância, já que nesse período de produções acadêmicas muitos estudos voltam-se para o tema do currículo da Educação Infantil, em sua maioria, com relação à defesa do sujeito criança em suas particularidades e a necessidade latente desse documento acompanhar tal enfoque. Assim, utilizando-se da ferramenta da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, serão pesquisados os estudos que tratem ou se aproximem do estudo aqui proposto, a fim de demonstrar ao leitor como as pesquisas sobre o tema estão se desenvolvendo no país e o quanto a temática é nova no campo dos estudos em educação.

Além do panorama acima descrito, também é objetivo específico deste trabalho estudar a forma como as Políticas Curriculares Brasileiras, na temática da Educação Infantil se efetivaram nos últimos anos. Para esse fim, será feito um resgate histórico legislativo das políticas, a fim de verificar como o currículo tem sido conduzido através do tempo, a fim de elucidar a nova configuração da educação das crianças pequenas efetivadas a partir dos anos 2000, até culminar no texto da Base⁶ Nacional Comum Curricular, onde pretendo fazer pequeno histórico do seu surgimento, suas versões, mas principalmente alguns apontamentos sobre o cenário que leva o surgimento do documento.

Na parte metodológica deste projeto, consubstanciada no capítulo terceiro, serão definidos e explorados o campo de estudos, o foco e as questões desta pesquisa, além das ferramentas analíticas que permeiam o tema, quais sejam, governamentalidade, disciplina, biopoder, normalização, entre tantos outros conceitos conexos às chamadas “artes de governar” de inspiração foucaultiana e atualmente difundido por muitos autores, tudo a fim de compreender de que conceituação metodológica parte este estudo. Nesse ponto, também será feita importante análise sobre alguns os documentos que permeiam a Base, principalmente, naqueles que tangem a produção do documento, os números da consulta pública, a forma

6 Para fins de conceituação, é importante referir que Base, Currículo e Diretrizes Curriculares não são sinônimos. A Base, cuja conceituação será feita no decorrer do trabalho, trata-se de um documento governamental que se propõe a homogeneizar as propostas curriculares em todo o território nacional, determinando conteúdos mínimos que devem ser apreendidos pelos alunos em todo o Ensino Básico. Já as Diretrizes curriculares são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, dando origem ao currículo local de cada escola. O currículo, por sua vez, “é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p.17). Pelo que se pôde observar da construção da Base, ela substituirá todas as diretrizes curriculares e com força de lei, orientará a produção de todos os currículos escolares do país.

como foi realizada, entre outros documentos que servirão para esmiuçar as diversas versões do documento, em busca de explorar como o currículo da Educação Infantil é disposto neste texto. Neste capítulo metodológico, esclareço como se efetuou o passo a passo da pesquisa, a fim de demonstrar ao leitor não apenas como a pesquisa foi conduzida, mas como os objetos de estudos foram determinados e colacionados para a produção das análises.

Já o capítulo quatro será dedicado a discutir a Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Infantil, iniciando a apresentação dos resultados da presente pesquisa. Nesse sentido, será feito, primeiramente, uma análise mais geral do documento, de forma a demonstrar a sua formatação e o discurso nela implicado, tentando exercitar a visualização do campo de disputa para definir o currículo válido para a Educação Infantil nas versões. Num segundo momento, os campos de experiência serão analisados como uma sistemática de proposta curricular para a Base na Educação Infantil, implicando em verificar como se dá essa organização, com base nas Diretrizes de 2009.

No capítulo cinco, tratarei da emergência do documento final da Base, com suas peculiaridades gerais e, aquelas voltadas para a infância, ressaltando a trama que atua para a criação da Base, fundada numa racionalidade neoliberal de governo em busca do implemento do capital humano. Na sequência, serão inquiridos os objetivos da Base para a Educação infantil, ressaltando as implicações mais relevantes que culminaram no documento final e implicam a formação de um sujeito criança muito específico. Por fim, buscarei fazer ponderações do porquê governar as crianças (e os professores) é tão crucial na sociedade atual.

É importante referir aqui que o objeto de estudo que hoje se encontra em processo de homologação estava em construção no decorrer da pesquisa e, por isso mesmo, havia a possibilidade latente de que novas versões da Base fossem produzidas (o que efetivamente ocorreu) e até mesmo ao final dela. Todavia, isso não prejudicou a análise ora em questão, já que um dos objetivos também é compreender como as artes de governar o sujeito atuam na construção do currículo da Educação Infantil e conseqüentemente, na Base Curricular Comum Nacional, cujas versões já divulgadas demonstraram caminhar para essa lógica durante todo o processo. Outrossim, *se a análise sobre o documento da Base será inserida na sua racionalidade, nas formas discursivas com que o documento se estrutura, e nas tecnologias empregadas para a assunção de tais objetivos, é muito provável que as versões que se sucederam perpetuassem ou até mesmo enaltecessem, em algum momento, as características*

aqui destacadas. Por esse mesmo motivo, os resultados da pesquisa aqui apontados determinaram o estado atual da discussão e poderão incitar ainda mais o debate, não sendo um fim, mas, no limite, um começo.

No mais, é importante frisar aqui que o currículo da Educação Infantil é um subjetivador de indivíduos e, portanto, cria modos de ser, de subjetivar, através da escolha e hierarquização de conhecimentos. Nesse sentido, o estudo do currículo de Educação Infantil se faz crucial, a fim de entender que tipo de sujeito está se tentando formar, com quais subjetividades ele se desenvolve, qual a racionalidade que fundamenta esse processo. Mais importante ainda é questionar se tal currículo efetivamente garante os direitos infantis, ao passo que respeite as crianças em suas especificidades e a sua condição enquanto criança que possui desejos, vontades, necessidade de entendimento, engajamento e percepção do mundo que a rodeia, e que sabe o que almeja com base no universo infantil que lhe é peculiar. *E é nessa percepção que a justificativa desta pesquisa se embasa, coadunada ainda com a atualidade do tema.*

Muito além de tratar as crianças como o futuro da sociedade, devemos vê-las como o presente, a fim de entender como elas se desenvolvem nessa sociedade e, como a escola, através do currículo, interfere nesse processo. O principal da questão deve ser o trato e o cuidado dos sujeitos crianças, a fim de respeitar esses recém-chegados ao mundo, que detêm a sua individualidade e, por esse motivo, devem ser os objetos principais de uma educação que tenha o indivíduo como base primordial.

1.2 DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA AO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.

*“Oh que saudades que eu tenho
Da aurora de minha vida
Das horas
De minha infância
Que os anos não trazem mais.”
(ABREU, Meus oito anos, ABL, 2017)*

É importante referir que, ao se analisar a produção existente sobre a história da infância, ainda que, de uma forma preliminar, o que não se trata do escopo deste trabalho, pode-se afirmar que a preocupação efetiva com a criança e com a infância se fez presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil quanto no mundo. Apesar disso, mesmo a infância constituindo-se em um problema social, desde o século XIX, tal fato não foi suficiente para torná-la um objeto de investigação científica. Estudos mostram que até o início da década de 60 do século XX a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (ARIÈS, 1981).

Ressalto, de início, que não se pretende aqui fazer um vasto estudo bibliográfico ligado à Sociologia da Infância, no sentido de rememorar toda a trajetória de construção social e cultural da infância, até mesmo porque este não é o escopo principal deste trabalho. Todavia, tais considerações são pertinentes quanto consideradas a fim de entender quem é esse sujeito criança no qual a Educação e o currículo, como seu agente, atuarão em um fim específico, principalmente na BNCC, objeto deste estudo.

No âmbito da semântica e conceitualização, a Sociologia da Infância realiza uma diferenciação entre infância e criança, sendo a primeira abrigada em uma categorização social e sociológica de escopo geracional, e a segunda efetivamente ao agente dotado de direitos, que ultrapassa as questões etárias e que pertence a uma classe social, gênero, etnia e espaço geográfico em que reside (CANAVIEIRA, 2010). Ou seja, o enfoque etário e o enfoque social e cultural são decisivos a fim de diferenciar os conceitos apresentados, e quando levada ao cunho de agente concreto, as questões dos direitos inerentes a essa categoria começam a se destacar.

Nesse sentido, quando me proponho a tratar sobre a Sociologia da infância em busca de definir a criança que circunda este trabalho, ainda que não pretenda fazer extensa análise, invariavelmente, faz-se necessário iniciar a discussão por uma obra em específico, consubstanciada no livro “História Social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès, publicado no Brasil pela primeira vez em 1978. Em que pesem as inúmeras críticas que a obra suscitou⁷, o seu caráter inovador não pode ser desconsiderado, ao passo que o mesmo foi o

⁷ Alguns autores afirmam que Ariès demonstrou um abusivo impressionismo em suas conclusões, amadorismo em suas análises históricas, até mesmo no sentido de datar a existência do surgimento de um sentimento de infância, nos diferentes períodos históricos analisados (WARDE, 2007). Contemporaneamente, a crítica

primeiro a levantar questionamentos sobre a questão da infância, a consideração do sujeito criança e a sua construção social.

Para Ariès (1981), durante a Idade Média, a criança muito pequena (para ele aquela abaixo dos sete anos de idade), era considerada ainda muito frágil para se misturar à vida dos adultos e, portanto, permanecia à margem da sociedade. Tal consideração repercutia primordialmente na importância que era atribuída aos altos índices de mortalidade infantil, numa época em que a sobrevivência era algo extremamente caro. Assim que a criança ultrapassava esse período de risco e a fase de maior solicitude da mãe, ela confundia-se com os adultos, sendo que a dimensão temporal da infância estava relacionada, portanto, ao tempo em que ela dependia fisicamente dos cuidados dos adultos. Nesse enfoque, a sua socialização e a transmissão dos valores e dos conhecimentos não eram nem asseguradas nem controladas pela família, e a aprendizagem era realizada mediante a convivência da criança ou do jovem com o grupo, exercendo-se através da observação e da ajuda dada aos adultos em um sistema pautado pela reciprocidade e solidariedade social.

Foi este autor que apontou a existência do chamado sentimento de infância, no qual as crianças são ao mesmo tempo, paparicados (são consideradas ingênuas e puras) e moralizadas (no sentido de que precisam de condução por um adulto, já que se trata de um ser imperfeito e incompleto). Para ele, o sentimento de infância que temos hoje foi uma lenta construção social ocorrida entre os séculos XIII e XIX e que acompanhou também a mudança do sentimento de família, cujos conceitos representam e também acompanham as mudanças sociais, políticas, econômicas que acompanham o período referido (ARIÈS, 1981).

Em crítica ao surgimento do sentimento de infância apontado por Ariès, pode-se afirmar que esse, “permitirá afirmar que a infância pagará um preço muito alto por esta nova centralidade social: a incapacidade plena (social e, mais tarde, também jurídica) e, no melhor dos casos, converter-se em objeto de proteção-repressão” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 51). Todavia, foram tais mudanças e conceitos que permitiram também a gradual escolarização dos pequenos, a fim de conduzir, moldar e doutrinar a criança a uma determinada forma, de acordo com a classe social a que fazia parte. Se antes ela era ignorada, agora ela passa a ser vista no meio social, diferenciada do adulto, o que justificou a

suscitada reside na defesa feita por ele em relação a escolarização da infância (CANAVIEIRA, 2010), situação que será tratada mais a fundo em tópico específico deste trabalho.

intervenção na família e o posterior surgimento de uma educação institucionalizada e, muitas vezes, pautada na rigidez e no controle.

Na Idade Moderna, o filósofo Descartes impulsiona um novo tipo de pensamento, que acaba revolucionando a história da infância. Segundo esse pensador é possível afirmar a existência de uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma, sendo esta que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Tal pensamento impulsiona a supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o homem. Essa concepção permite perceber a dependência de movimentos das crianças muito pequenas, o que gerou sentimento de preocupação e necessidade de proteção por partes dos adultos para com as crianças. Sendo assim, a infância passou a significar a primeira etapa da vida humana, mas considerada frágil, irracional e incapaz de se movimentar pelo mundo de forma coerente e adequada. Por isso mesmo, as primeiras formas de educação foram baseadas na rígida disciplina e no controle desses infantes (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Nessa mesma época, outros dois pensadores também se destacaram em relação a questão da infância, sua consideração e necessidade de educação: Rousseau e Durkheim. No que se refere a Rousseau, este pode ser considerado um dos primeiros pedagogos da história, pensador que dá novo enfoque à criança, mudando a forma que essa era concebida pela sociedade, apontando que ela deveria ser educada de forma mais livre, sem juízes e aprisionamentos (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008). Rousseau possui uma concepção educacional que considera as singularidades da criança, sendo esta o centro do processo educativo e diferente de um adulto em miniatura. Sua concepção é fruto de uma filosofia política que valoriza a experiência, a ação e a curiosidade, com base na premissa de que a criança nasce boa, mas a sociedade a corrompe e destrói a sua liberdade. Sugere uma educação ideal em sua obra, considerada um tratado de educação, denominada *Emílio ou da Educação*, do ano de 1762, na qual a criança deveria ser afastada da sociedade (que a corrompe, já que a criança nasce boa), colocando-a em contato com a natureza, a fim de que ela pudesse aprender pela ação, experiencição, livre da sociedade corruptora (ROUSSEAU, 2004).

Já Durkheim, em sua obra *Educação e Sociologia*, promove profunda análise sobre a sociologia da educação, em que pese considerar a necessidade de educação rígida, disciplinadora e moralizadora das crianças. Em sua obra, deixa claro ser contrário às

manifestações de Rousseau e Pestalozzi⁸ quanto a forma de educação das crianças, informando que essas são pedagogias utópicas (DURKHEIM, 2010). Para ele, as crianças precisavam ser controladas e disciplinadas, de forma a integrar-se na sociedade e ter controle sobre si próprias, reforçando os pensamentos já existentes sobre as crianças, em relação a sua latente incapacidade e necessidade de educação rígida, controlada e voltada para o convívio social. Nesse sentido, a educação, seria uma ação das gerações adultas exercidas sobre as crianças, consideradas despreparadas para a vida em sociedade, tendo como principal objetivo o desenvolvimento e o surgimento de “um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (DURKHEIM, 2010, p. 48).

Já Narodowski (1993), em sua tese de Doutorado intitulada “Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna”, afirma e centra as suas análises na relação entre infância, poder e pedagogia, propondo existir um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para ele, a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural. As suas características configuradas na ótica do ocidente moderno podem ser esquematicamente apresentadas a partir de fenômenos com o da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção e cuidado.

Depois dos primeiros estudos de Ariès, destaca-se que, na segunda metade do século XVIII, e com base nos diversos estudos de vários pensadores como aqueles aqui citados⁹, emergem as primeiras instituições voltadas para a Educação Infantil, gerando um novo sentimento de infância. É com a escola que o conceito de criança passa a ser alterado. Nesse período, o tema da infância torna-se uma preocupação estatal, passando a ser vista como um indivíduo diferente do adulto, muito embora os seus desejos continuem a ser moldados e descritos pelos adultos (BUJES, 2001). Mesmo que haja essa diferenciação das crianças e dos adultos, elas ainda não são ouvidas nas suas particularidades e identidades, as quais “são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de

8 Pestalozzi foi um pensador suíço que, inspirado nas ideias de Rousseau, também manifestou contrariedade contra o intelectualismo excessivo que rondava a educação tradicional. Para ele a criança tem potencialidades inatas a serem desenvolvidas gradativamente. Refere que o ensino possui uma função social e defende uma escola para todos (OLIVEIRA, 2011).

9 Esclarece-se que, no que se refere à história da construção do conceito de infância muitos outros autores que manifestaram suas considerações sobre o tema os quais, contudo, não serão citados tendo em vista os objetivos propostos na seção deste trabalho.

setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos, em cada momento histórico” (BUJES, 2001, p. 37).

Contemporaneamente, as autoras Marcello e Bujes (2011, p. 58), ao analisar os estudos de Hultqvist¹⁰ na Suécia, afirmam que a evolução da consideração da criança e da infância passou por três momentos históricos que podem resumir adequadamente o desenrolar da questão: a criança do jardim de infância, baseada nas teorias de Froebel¹¹, a criança como um ser psicobiológico no período que data de 1930 a 1970 e a criança considerada capaz a partir de 1970. Na ótica de Froebel as crianças eram consideradas um rascunho, um vir a ser para uma nova época, para uma nova sociedade ainda a ser instituída, tais como verdadeiras recriadoras da raça humana, como um marco novo no desenvolvimento da sociedade (OLIVEIRA, 2011). Isso demonstra claramente a mudança do conceito de criança e infância desse período, no qual ela começa a apresentar corpo e voz, e, portanto, poderia ser possuidora de direitos. Todavia, tais direitos ainda eram criados e determinados com base naquilo que os adultos julgassem melhor para eles, sem que as peculiaridades infantis fossem levadas em conta.

Já a partir dos anos 1930, a criança passa a ser considerada como um ser psicobiológico, interacionista e corresponsável pelo seu desenvolvimento cognitivo, teorias sustentadas principalmente por pensadores como Piaget¹², Vygostky¹³ e Wallon¹⁴, e que, no

10 Coorganizador do livro “Governing the Child in the New Millennium” do ano de 2001, o qual se propõe a estudar as mudanças no conceito de criança e infância no final do século 20, a fim de considerar que técnicas e tecnologias são usadas para governar a criança, qual o papel que a família desempenha, o que é global e que é culturalmente específico nas mudanças, e como o sujeito é construído e interpretado.

11 Friedrich Froebel é considerado um dos pioneiros da educação, tanto pela forma de perceber as crianças como seres especiais como utilizando-se da analogia do jardim, de uma perspectiva mística, uma filosofia voltada ao espiritualismo e por um ideal político de liberdade, que considerava as crianças como seres pronto para desabrochar para a vida, sendo “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2011, p. 67). Foi um dos pensadores que estimulou uma nova forma de conceber a criança, principalmente, por considerá-la capaz e dotada, ainda que de forma muito inicial, de direitos, como o do cuidado.

12 Jean Piaget é conhecido como um dos maiores pensadores influentes do século 20 sobre a psicologia do desenvolvimento. Para ele, o ser humano tem a capacidade de pensamento simbólico e abstrato, o que diferencia dos seres humanos. Como biólogo, preocupava-se em entender como o organismo se adapta ao meio ambiente, referindo que o comportamento assim como o pensamento é comandado por esquemas de assimilação, acomodação e equilíbrio, os quais permitem a aprendizagem que necessariamente está ligada ao meio. Sua importância advém da visão da criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. (ALAMADA, 2016).

13 Lev Vygotsky foi um pesquisador russo conhecido por desenvolver a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo. Sua teoria baseou-se na sustentação de que a aprendizagem se dá por meio da interação, acreditava que a aprendizagem na criança podia ocorrer através de atividades lúdicas como jogo, a brincadeira, ou através da instrução formal ou pela própria interação de crianças com faixas etárias diferentes. O homem extrapolava as suas capacidades sensoriais através do uso de instrumentos, frutos do trabalho coletivo de interação com outros

limite, contribuíram para o desenvolvimento da racionalidade política de condução dos indivíduos, na qual a noção de responsabilidade pela sua própria condução é inserida na prática dos indivíduos. Posteriormente a isso, Marcello e Bujes (2011) também fazem alusão a questão de definição do conceito de criança, levando por base os estudos de Bernadette Baker nos Estados Unidos, consideração de suma relevância a fim de entender a relação existente entre infância e escolarização. Tal consideração baseada na chamada “ideologia do resgate”, tratando-se de um conceito que perpassa a escola e sua razão de existir ao conceber a criança como um sujeito inocente, mas vulnerável, instaurando-se uma sistemática na qual se faz necessário atuar, de uma forma ou de outra, através do resgate desses sujeitos (MARCELLO; BUJES, 2011). Nessa teoria, a infância é considerada um tempo em que a criança possui habilidades intelectuais inferiores e, para isso, a intervenção é indispensável para que as mesmas sigam na direção correta de aperfeiçoamento (MARCELO; BUJES, 2011), intervenção esta que passa a ser feita pela instituição escolar.

Diante disso, fica fácil perceber que a concepção atual de infância é resultado de uma construção contínua da sociedade e de caráter recente, não se configurando como um fenômeno natural, tratando-se claramente de uma categoria social e de uma consideração de indivíduos com características específicas, creditadas para a formação de uma categorização a qual pode ser alvo de estudos e principalmente, de sujeitos aos quais as especificidades conferem direitos. Nesse sentido, pode-se afirmar que

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças para a qual se estruturavam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.[...] Infância como categoria social que assinala os elementos da homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 24 *apud* BARBOSA, 2000, p. 101).

indivíduos, utilizando-se dos chamados signos, cujo exemplo mais claro disso é a linguagem. Para ele, a criança também é capaz e coautora no seu processo de ensino aprendizagem (OLIVEIRA, 2011).

14 Henri Wallon era francês e, além de psicólogo, também foi médico, político e filósofo. Também é estudioso do grupo denominado interacionista, mas para ele, além do aspecto de interação com o meio, deve-se levar em consideração também os aspectos emocionais e a consciência de si do indivíduo. As emoções, para Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino (OLIVEIRA, 2011).

Assim, é por esse motivo que a consideração dos conceitos de infância e de criança se fazem necessários para este trabalho. Como observado, a criança passou de um ser invisível na sociedade para uma categoria de sujeitos especificadamente determinados, criados principalmente por uma construção social, que leva por base, portanto, as mudanças das concepções culturais para ser formado. Na contemporaneidade, a criança, por ser dotada de direitos, surge como alvo de estudos e, no limite, de investimento para a condução da sociedade. Nesse sentido, vê-se aqui claramente aquilo que Foucault (2005, 2007, 2008 e 2008a) afirma como uma forma de governamentalidade¹⁵ em relação à condução dos indivíduos baseados em uma racionalidade de poder, em um saber-poder, que conduz a conduta alheia, não em um sentido de repressão, mas muito mais em um sentido de sedução e posteriormente, de responsabilização do indivíduo pelo seu próprio conduzir. E inegavelmente, tal racionalidade perpassa pela instituição mais fortemente voltada para esse fim, qual seja, a escola. A escola, a escolarização, se torna o braço estatal a fim de garantir a vida do corpo social e atender as necessidades sociais que paulatinamente vão emergindo.

Nessa conjuntura, é fato que tal acepção torna-se uma ferramenta indispensável para a compreensão de como se processa a relação entre o aparato estatal e as instituições voltadas ao ensino, consideradas braços do poder. Assim, a cada produção legislativa ou conhecimento que se volta para a infância e para a criança, é possível perceber que os mesmos se ocupam para a condução específica desses sujeitos, situação que se coaduna com toda uma racionalidade política de governo dos indivíduos, e que é fruto de nossa concepção atual (MARCELLO; BUJES, 2011).

No sentido de toda essa evolução do conceito, talvez uma das passagens que mais representaria o conceito de criança na atualidade, seja a maneira como a infância é vista no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o qual suscita que as crianças possuem uma natureza própria e singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo que as rodeia de um jeito muito particular. O documento reconhece a construção histórica da criança, referindo que ela se trata de sujeito social e histórico e que faz parte de organizações familiares que estão imersas em uma sociedade que possui, por sua vez, uma cultura específica e vive um determinado momento histórico. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes

¹⁵ O conceito de governamentalidade, como racionalidade e tecnologia de controle, será oportunamente definido no decorrer do texto, mais especificadamente na parte metodológica. Optei em citá-los aqui apenas para localizar o leitor da temática proposta nesse trabalho.

linguagens, formas e métodos, exercendo a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar, podendo elas serem consideradas grandes pesquisadoras do mundo que as rodeia. Este conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998, p.21). Ainda convém salientar que

compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Portanto, é em uma concepção de criança moldada no veio das mudanças sociais e por elas profundamente influenciadas, que esse trabalho pretende se desenvolver. A criança aqui considerada é aquela dotada de direitos, os quais, como será visto, foram arduamente conquistados com o desenrolar da história, recentemente forjada. Todavia, ainda que a criança tenha sua concepção formada em uma construção social, alicerçada por paradigmas culturais, e portando, ser abarcada por direitos, isso não garante por si só a sua defesa enquanto um sujeito único. Cabe lembrar que esta criança é um ser em formação, que possui seus anseios, vontades, peculiaridades, enquanto verdadeiro ser que necessita ser compreendido no seu próprio universo. Assim, é essa criança, complexa em suas especificidades, que compreende também o objeto deste estudo.

2 A BASE REFERENCIAL DESTE ESTUDO

*“As políticas educacionais fazem parte dessas estratégias
que tentam tornar o mundo legível e transparente,
anular a contingência e o acontecimento,
por meio da manipulação da incerteza e dos cálculos da burocracia moderna,
que sonha com a uniformidade e a regularidade de um mundo em ordem”
(BAUMAN, 1999, apud GARCIA, 2010, p. 446).*

A educação possui uma ligação intrínseca com o ser humano, desde os primórdios da civilização e, por esse motivo, os estudos que trazem em seu bojo essa temática ocupam muitos pesquisadores no mundo e no Brasil. É por esse motivo também que, em seus princípios são projetados, paulatinamente, conceitos de molde, organização e controle civilizatório e que perpassam por toda a sociedade. Nesse sentido, por nos organizarmos em um Estado de direito, agora dito democrático, segundo a Constituição Federal de 1988, é fato que a educação também se torna alvo de toda uma regulamentação legal, que se desenvolve ao mesmo tempo que o sistema jurídico é alterado.

O currículo e, em especial o da Educação Infantil, com suas peculiaridades que serão vistas oportunamente, como forma direta e mais palpável das políticas educacionais, torna-se alvo das legislações e regulamentações legais que se moldam com a história brasileira e, por isso, integram a definição, aplicabilidade e peculiaridades do sistema legal. Assim, chamo aqui de base referencial do meu estudo, além das análises de mapeamento das pesquisas que tratam sobre o currículo da Educação Infantil a fim de conceber o estado da “arte” dessas produções, um estudo exploratório, mas sem pretender apresentar uma exaustiva análise da letra legal ou do contexto histórico envolvido, dos principais marcos normativos que definem o currículo de Educação Infantil e as políticas curriculares referentes.

Trata-se de base referencial porque tal entendimento é crucial para compreender a emergência da Base Curricular Comum Nacional, que implica fortes mudanças na concepção de educação correlata à Educação Básica Brasileira e, em especial, para a Educação Infantil. É tal estudo que permitirá perceber os meandros do surgimento desse currículo e,

posteriormente, em conjunto com os fundamentos teóricos, pôr em discussão a BNCC. Assim, passamos a essa investigação.

2.1 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO DE PESQUISAS ENTRE OS ANOS DE 2009 A 2015.

“A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura”
(SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Os estudos sobre a infância vêm paulatinamente crescendo no mundo acadêmico nos últimos anos como também abrindo espaço no meio social, no sistema educacional, nas práticas pedagógicas reconhecidas e, principalmente, com o advento de inúmeras legislações sobre o tema, as quais têm tratado de inserir as questões sobre a educação da infância em um cenário cada vez mais normatizado. E para que o ensino da infância seja efetivado, uma série de estruturas legais foram e vão sendo criadas a fim de garantir a instrução das crianças dentro da escola. E uma dessas estruturas é o currículo.

Em sendo o currículo “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2015, p. 15) é fato que esse, necessariamente, “escolhe” os tipos de conhecimentos e modos de ser desejáveis para aquele submetido em sua lógica, sendo que, ao fim e ao cabo, as teorias curriculares tornam-se permeadas de questões sobre subjetividade e identidade, principalmente no que se refere a sua formação. Diante dessa constatação, é fato que para a infância, esse tipo de análise permeia um universo mais complexo, já que estamos tratando de formação de indivíduos que possuem suas especificidades e que são dotados de direitos, mas que tais aspectos nem sempre são reconhecidos.

Da mesma forma que, destaco que, de forma inicial e muito breve, que o currículo, na sua composição como um texto, acoplado a uma trama complexa e intensa de significados, torna-se um discurso e molda-se como uma prática discursiva. Assim, “como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é sobretudo, uma prática produtiva” (SILVA, 2010, p. 19). E essa prática é entendida como uma prática de significação e de formação da identidade, dada em meio as interações sociais, as quais, contudo, não apenas relações, mas verdadeiras relações sociais de poder. Nesse sentido, Silva (2010, p. 23) esclarece que os mais diversos grupos sociais “não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder”. Isso porque a significação trata-se de um processo em que significados particulares, de um grupo determinado, passam a ser mais válidos do que outros e que acabam, no limite, agindo sobre outros significados e outros grupos, de certa forma, os desconsiderando ou mitigando, o que acaba gerando uma diferenciação baseada no poder, na supremacia de um grupo sobre outro (SILVA, 2010). Assim, se voltarmos para a primeira explicação referente ao currículo como uma seleção de saberes, daquilo considerado válido por uma sociedade em um determinado momento, fica fácil perceber que o currículo demonstrará a supremacia de uma significação de um grupo social sobre o outro, necessariamente, tornando-se uma relação de poder. Portanto, o poder não é externo as práticas de significação, do qual poderíamos nos livrar, mas é, em suma, inseparável das práticas de significação que formam o currículo (SILVA, 2010).

Portanto, tendo o currículo esse caráter formativo e subjetivo, de significação preponderante, é fácil perceber que “as crianças pequenas constituem hoje um importante alvo de estratégias que visam governá-las, indicando como se pretende investir em sua capacitação para que produzam as crianças adequadas às configurações dominantes da sociedade do presente” (BUJES, 2015, p. 263). O governo das crianças como refere a autora, será no sentido de subjetivá-las em uma situação específica de ser e conduzir-se, com base nas premissas da sociedade em que ela se encontra, através das disposições curriculares, situação que vem gerando inquietações para pesquisadores no nosso país nos últimos anos. E por esse motivo, que identificar as pesquisas que tratam sobre o currículo de Educação Infantil, com base nas concepções acima descritas, se faz de suma importância.

Assim, pode-se perceber que os trabalhos sobre o tema são recentes, mas em grande volume no país. No que tange às produções existentes sobre o tema do currículo na Educação

Infantil, em pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, foi possível verificar que a produção de pesquisas específicas sobre o currículo da Educação Infantil entre os anos de 2005 a 2015¹⁶ não é tão extensa como se previa. Dos 60 documentos encontrados, realizando a pesquisa com os vocábulos “currículo” e “educação infantil”, percebe-se que o tema da educação voltada aos infantes é constante, sendo que uma grande gama dos trabalhos remetem especificadamente a temáticas como Educação Infantil como direito, formação de professores, prática docente – entre o brincar e o cuidar, a criança e o brincar, inclusão das crianças de 6 anos na Educação Fundamental, histórico da Educação Infantil, com definições teóricas e legislativas, proteção à infância, entre outros tema recorrentes, sendo aqueles voltados ao currículo da Educação Infantil mais limitados.

Notadamente, a questão pode ser considerada nova, e como será visto na revisão bibliográfica da legislação brasileira que regulamenta o tema, só foi efetivamente inserido na norma como direito na Constituição Federal de 1988. Já o tema do currículo é ainda mais recente, não tendo ainda se efetivado como um sistema esquematizado obrigatório e legalizado, figurando ainda com características de recomendação ou, como comumente chamado, Diretrizes, o que será discutido na seção a seguir. A Base Nacional Comum Curricular irá se propor a criar essa obrigatoriedade e, como será observado no decorrer do trabalho, é um documento ao qual foi apresentado em primeira versão em apenas no ano de 2015. Talvez seja por essa efervescência que a discussão do tema tenha despontado nos últimos anos.

No entanto, faz-se necessário apontar que a formação dos docentes para o trabalho com a Educação Infantil e a construção do currículo da Educação Infantil surgem como temas de destaque nas pesquisas encontradas e aqui mencionadas. No que se refere à discussão da formação dos professores, esta não coaduna diretamente com a pesquisa aqui proposta, mas como será destacado, os estudos escolhidos agregam o tema da preparação técnica docente com a construção do currículo de Educação Infantil, sendo que o seu destaque merece atenção. Assim, em pesquisa realizada no ano de 2007 junto à Universidade Federal de Santa Catarina, como Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Moema Kiehn analisa como se processa a formação de docentes para atuação junto à Educação Infantil e procede estudo do currículo dos cursos de Pedagogia, a fim de investigar

¹⁶ Para verificar a questão do marco temporal, vide nota de rodapé nº 5.

como o currículo preparatório dos docentes observa a criança nesse contexto. A indagação promovida pela autora demonstra as latentes preocupações contemporâneas com a educação das crianças, de forma, inclusive, a analisar a formação dos docentes que trabalharão com elas. A autora ainda sustenta em seu estudo que há um preponderante cunho escolarizante da Educação Infantil e uma clara falta de preparação dos docentes para o trabalho efetivo com as crianças, além de defender claramente a consolidação da Pedagogia da Infância, a qual também é objeto desse estudo (KIEHN, 2007).

Nesse sentido, é clara a percepção da importância da preparação docente para o trabalho com a Educação Infantil, a fim de que as crianças possam ser atendidas dentro dos parâmetros pedagógicos e legais, mas sendo respeitadas enquanto seres dotados de individualidade, concepções as quais serão aprofundadas mais adiante neste documento. Outrossim, há de se levar em conta que uma boa preparação pedagógica acadêmica é fundamental para um trabalho de sucesso, já que eles, nos moldes da legislação vigente, são os principais construtores práticos de um currículo (concebido aqui, por ora, como uma organização das atividades a serem realizadas).

É com essa perspectiva que se desenvolve a investigação de Sobral (2008), que explora o currículo da Educação Infantil em uma construção feita pelos docentes e ainda perquire quais os conteúdos que esses devem dominar para tornar possível essa. A criação do currículo, segundo a autora, leva em consideração a prática real com as crianças, tomando por bases suas peculiaridades, seus anseios e sua individualidade, o que coaduna com a ideia de um currículo que as considere como efetivos seres em desenvolvimento (SOBRAL, 2008). Ou seja, embora a dissertação dê um enfoque mais profundo à necessidade de formação docente sólida, ela também se volta à temática primordial aqui estudada: o currículo de Educação Infantil.

Sabendo toda a discussão em torno do currículo e tendo a consciência de que ele hoje é um território em disputa, como será aprofundado posteriormente, a questão passa para a indagação: é possível pensar efetivamente em um currículo para a Educação Infantil nos moldes como ele ainda é concebido na contemporaneidade? Com essa temática, Amorin (2011) e Carvalho (2011) desenvolvem suas pesquisas no sentido de investigar a real possibilidade de aplicação de um currículo para as crianças, especificadamente aquelas entre a faixa dos 0 a 3 anos, o que comumente chamamos de “creche”. Em ambos os estudos são apontados o descompasso entre o currículo “posto” ou “concebido” e as práticas que se

verificam nas escolas sendo que, ambas as aferições, tratam de explorar a questão das Políticas de Educação Infantil brasileiras e sua construção curricular (AMORIN, 2011; CARVALHO, 2011).

Os dois trabalhos se diferenciam apenas pelo fato de que o primeiro aponta para a indissociabilidade no caso da educação de 0 a 3 anos da consideração de um processo no qual haja educação e cuidado e a importância de considerar as crianças como seres inteligentes e produtores de cultura (AMORIN, 2011), enquanto o outro traz em seu bojo de discussão falta de participação dos docentes na construção dos documentos curriculares e a necessidade de formação continuada para um melhor trabalho e colaboração efetiva dos documentos (CARVALHO, 2011). Mas é indiscutível que ambos se aproximem do estudo aqui proposto.

Já a Educação Infantil como direito da criança e o currículo como experiência de cultura e com a análise da construção do currículo com base em datas comemorativas é o objeto de estudo de Maia (2011). Nesse trabalho, a educação é vista como um direito da criança e o currículo é analisado culturalmente, portanto, no sentido de que não está alheio à sociedade e aos anseios das crianças enquanto sujeitos, o que demonstra mais uma vez a preocupação atual com a investigação da formação do currículo para o ensino das crianças (MAIA, 2011). Por sua vez, Santos (2013) dá outro enfoque para a questão do ensino infantil, afirmando a importância do brincar como uma das práticas curriculares necessárias à Educação Infantil, destacando e defendendo o brincar como parte da Pedagogia da Infância, atendendo, dessa forma, as DCNEI/2009, documento que orienta o trabalho na educação infantil na atualidade (SANTOS, 2013).

O que se percebe é que o estudo da Educação Infantil desponta de forma intensa na atualidade, principalmente após o ano de 2009, quando se considera o caráter formativo dado ao currículo, no sentido de que esse se mostra como um “espaço, um campo de produção e de criação de significados” (SILVA, 2010, p. 21). Nesse sentido, o currículo é capaz de produzir significados, concepções e até mesmo um tipo específico de sujeito, o que, levado ao campo da educação infantil gera uma série de questionamentos, como o fato de que ele deve atender a uma lógica que respeite a criança enquanto indivíduo, seus anseios e suas prerrogativas pessoais, sua interação natural com o mundo, o que nitidamente nessa fase da vida se faz pelo brincar e interação com os demais infantes, com os adultos e com o mundo que os cerca. E na realidade brasileira, da forma como o currículo de Educação Infantil é construído e como

estará inserido na BNCC, demonstra haver claramente um território de disputas, no qual pesquisa acadêmica se faz presente.

O brincar e a interação das crianças é o objeto de pesquisa de Trois (2012), no qual a autora, através de uma fotoetnografia, estuda o dia a dia de uma escola infantil, onde a mesma perquire uma conceituação do currículo de Educação Infantil, proposto através da interação das crianças no ambiente escolar, nas suas experiências e necessidades, e principalmente no tempo das mesmas, sem julgamentos, posicionamentos, ou proibição dos desejos infantis, sem que todavia as atividades propostas deixassem de ter um objetivo pedagógico. O que desponta aqui com a pesquisa de Trois é justamente o lugar que o currículo ocupa na contemporaneidade, no sentido da construção de sujeitos, de forma moldada e específica e que se ocupa de uma racionalidade objetiva. E como dito, trata-se de um campo de disputa complexo, com várias implicações, convergindo e divergindo onde a criança enquanto sujeito, nem sempre é considerada.

Portanto, a discussão e a pesquisa sobre o assunto são de sua importância e a atenção dos pesquisadores e profissionais da educação em relação à formação curricular que hoje se opera na lógica brasileira. Isso porque o currículo incide diretamente na produção dos sujeitos e atendem a uma racionalidade. Não se objetiva aqui realizar julgamentos de valor a respeito dos documentos, mas sim, evidenciar a lógica a partir da qual eles operam, como já salientado. Ou seja, é a consciência do “como” que permeiam as pesquisas contemporâneas e o que também se objetiva na pesquisa que será aqui realizada.

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

“As políticas curriculares têm também outros efeitos, elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente” (SILVA, 2010, p. 11).

Para que se possa entender as lógicas formativas do currículo da educação infantil vigente, torna-se indispensável a análise do desenvolvimento das políticas curriculares brasileiras, as quais, como já ressaltado, são recentes, sendo positivadas efetivamente apenas com a Constituição Federal de 1988. Todavia, o marco histórico é um pouco anterior à década de 80, a partir dos anos 30, de forma muito assistencialista e confunde-se também com o surgimento da Educação Infantil, como será visto. Esclareço, contudo, que não farei aqui uma genealogia de todos os aspectos históricos e sociais que permeiam o surgimento da Educação Infantil e do seu currículo em nosso país. Entretanto, considero que alguns pontos, conforme os a seguir elencados, são cruciais para o entendimento da questão, principalmente, para a compreensão do cenário em que a Base Curricular Nacional surge no país.

Nesse sentido, cumpre primeiramente referir que o Brasil acompanhou o modelo de atendimento do mundo para as crianças, baseado na diferença da classe social, havendo dois tipos de atendimento, um para as camadas mais abastadas e outro, de cunho assistencialista, para as camadas mais pobres da população. O foco inicial foi na educação dos ricos, mas arranjos para o cuidado com as crianças pobres sempre foram arquitetados, como caráter assistencialista e higienista. Antes desse movimento, até início do século XIX, o país era predominantemente rural e escravocrata. Assim, afirma Amorin (2011, p. 66) que

Tomando por base os estudos de Kramer (2003a), Oliveira (2005) e Rizzini e Pilotti (2009), é possível dividir a história da institucionalização da educação das crianças pequenas no Brasil em quatro momentos: dos anos de 1500 até meados dos anos de 1700 – quando praticamente não se tinha esse atendimento; de meados dos anos de 1700 até o início dos anos de 1900 – período marcado pela instituição da “Roda dos Expostos” e pelo atendimento de caráter religioso e filantrópico; dos anos de 1900 até os anos de 1980 – período marcado pelo assistencialismo e pela custódia; e dos anos de 1980 em diante – período do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como direito da criança.

Após um período rural e escravocrata, no início do século XIX, no chamado Brasil República, mudanças significativas do país foram ocorrendo, principalmente em relação a mudança do campo para a cidade, e com a vida de vários imigrantes Europeus para o país a partir da abolição da escravatura. Nesse período, existiram iniciativas no sentido de diminuir a mortalidade infantil, com criação de jardins de infância, situação apoiada e criticada ao mesmo tempo. Várias tendências acompanharam a implementação de tais jardins de infância, dentre elas: “a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade

infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

As primeiras instituições denominadas jardins de infância foram criadas em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, as quais eram comandadas por instituições privadas. As instituições públicas surgiram apenas posteriormente, mas se destinavam a atender a parcela mais fortunada da população, baseando-se em práticas pedagógicas apresentadas por Froebel (OLIVEIRA, 2011). A educação das crianças, portanto, era parca e voltada para os ricos ou de forma assistencialista e higienista para os pobres. Aqui nem se falava em currículo ou práticas efetivamente sistematizadas para a Educação Infantil. No início do século XX, duas instituições importantes do cuidado infantil foram criadas no país: o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, idealizado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, cujos principais objetivos eram de atender às mães grávidas pobres, dar assistência aos recém-nascidos, promover a distribuição de leite, proceder consultas às lactantes, além de medidas preventivas como a vacinação e orientações de cuidados com a higiene dos bebês. Essa instituição foi considerada umas das mais importantes da época, principalmente tendo em vista que suas atividades cobriram a maior parte do território nacional. A outra instituição de relevância foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, precursor do Departamento da Criança (1919), cujo objetivo era de fiscalizar as instituições de atendimento à criança e de combater o trabalho de mulheres conhecidas como mães voluntárias, as quais se dedicavam ao cuidado dos filhos das mães trabalhadoras, mas sem qualquer preocupação com a forma como esse serviço era prestado (higiene, alimentação, local, etc) (KUHLMANN Jr., 1998, *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Assim, a partir dos anos de 1930, o Estado é convocado para assumir o atendimento das crianças pequenas, criando instituições e regulamentando ações destinadas ao atendimento da infância, mas para isso, solicitou financiamento privado, declarando a importância do cuidado, mas alegando a impossibilidade de fazê-lo. Foi nessa época que o trabalho da mulher foi regulamentado, o qual determinou que estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres com idade acima de 16 anos tivesse uma creche obrigatória. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, como ficou conhecido, documento assinado por 27 educadores brasileiros, dentre eles, Fernando Azevedo, que pretendia realizar uma verdadeira renovação do modelo escolar existente, defendia a necessidade da existência de instituição de assistência física, psíquica e de educação às crianças em idade pré-escolar, consideradas estas como creches,

escolas maternas e jardins de infância (FILHO, 2008). Em 1943, com a promulgação da Consolidação das leis Trabalhistas, as creches tornaram-se obrigatórias, sendo consideradas um direito às mães que trabalhavam.

Já, a partir da década de 1980, impulsionada principalmente pela legislação e pelos movimentos sociais emergentes, a Educação Infantil no país passa a ter um novo enfoque, voltado principalmente para a consideração da criança como um sujeito dotado de direitos e, portanto, passível de proteção por meio de políticas públicas específicas. Questões mundiais como a fragmentação entre o assistencialismo e a educação e descentralização da responsabilidade dos serviços de cuidado na esfera pública também fizeram parte do cenário brasileiro, a partir do final da década de 80, o que fez com que o tema fosse inserido nas políticas públicas definitivamente.

Nesse sentido, cumpre referir que foi nessa época que a mudança da percepção do sujeito criança torna-se uma premissa visível. A visão da infância como um período específico da vida humana com sua própria valoração, faz com que se perceba que esse também pode ser momento para que a exploração das capacidades dos indivíduos seja efetivada. Ademais, a criança também é reconhecida como cidadã dotada de direitos, sendo a educação básica de qualidade, a qual incluía além de locais adequados, formação específica de profissionais para atendimento, um dos seus direitos fundamentais. Da mesma forma, ultrapassou-se a concepção da creche como local de cuidado e assistência, devendo ser um local de brincar e cuidar, possuindo sua própria valoração e especificidade, além da superação da ideia de que a Educação Infantil seria o turno preparatório para o ensino fundamental. (AMORIN, 2008). Assim, foi com essa mudança de visão das concepções de criança, infância e sua educação que a legislação, através de forte pressão pública, acabou por atender essas novas ideias que apareceram no cenário mundial e, principalmente, brasileiro.

Paralelamente a isso, ocorria em âmbito internacional, forte discussão no sentido da necessidade de formulação de um documento, que, para além da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1954, conferisse às crianças direitos efetivos, a fim de constituí-las como verdadeiros sujeitos de direito. Também, que comprometesse os países signatários com a reformulação dos instrumentos de proteção à infância e com a garantia de direitos mais compatíveis com suas necessidades agora reconhecidas e que coadunasse com as concepções de infância que emergiam nos mais diversos cenários. Diante desse movimento, em 1989, foi criada a

Convenção dos Direitos das Crianças, ratificada pela maioria dos governos do mundo; e que, no Brasil, determinou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990 (CANAVIEIRA, 2010) dando o início ao marco legal da proteção à criança e a infância no país, o qual será tratado na seção a seguir.

2.2.1 Os marcos legislativos históricos das Políticas Públicas voltadas ao currículo da Educação Infantil no Brasil.

*“Todos são iguais perante a lei,
sem distinção de qualquer natureza”
(art.5º, caput, BRASIL, CF/88)*

No que se refere aos marcos legislativos de maior importância no país, voltados para a criação das políticas curriculares da Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988, mostra-se como um marco legal de suma importância para tal consideração, a qual foi uma das primeiras legislações a inferir a Educação Infantil como direito das crianças e de suas famílias. Em diversos artigos, a educação e a proteção à infância foram elencados, como é possível verificar no recorte abaixo:

Art. 6 - “São direitos sociais: a educação; a saúde (...) a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição;

Art. 208 - IV - “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...)atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Art. 211 – “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seu sistema de ensino”

II – “Os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil”.

Art.227 – “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Art. 7º, incisos XVIII, XIX e XXV, do capítulo Dos Direitos Sociais reconhece como direitos do trabalhador a licença-gestação de 120 dias, a licença paternidade e a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).¹⁷

¹⁷ Considera-se aqui a legislação Constitucional anteriormente a Emenda Constitucional n. 53/2006, a Emenda Constitucional n. 59/2009, a Lei 11.114 de 2005 e a Lei n. 13.257 de 8 de março de 2016, que alteraram e

Após a Constituição Federal de 1988, a primeira constituição verdadeiramente promulgada sob o abrigo de um regime democrático e por seu caráter garantidor de direitos e programático em essência, pode-se afirmar que a questão da Educação Infantil passou a figurar mais fortemente no cenário atual, contando com diversos outros marcos legislativos de importância, embora a temática específica do currículo ainda não fosse tão fortemente discutida.

Não obstante o texto legal não tenha trazido efetivamente o termo Educação Infantil, a redação foi clara ao caracterizar a educação como um direito das crianças o qual deve ser garantido pelo Estado. O sistema administrativo organizacional para tanto é colaborativo, sendo que tanto a União, como Estados, Municípios e Distritos Federais detêm a responsabilização quanto à educação dos infantes, ainda que a atuação prioritária seja dos municípios. Todavia, toda a sociedade e a família também são convocadas a garantir a educação, na qualidade de dever. Ademais, também ganha status de direito social, a fim de vincular o atendimento a creches e pré-escola para filhos dos trabalhadores até os 6 anos, conceder licença gestação e licença paternidade para que os pais possam presta maior atendimento aos recém-nascidos. Da análise da lei se desprende o nítido caráter garantidor dos direitos infantis, tornando a criança um sujeito de direitos dentro da sociedade brasileira, sendo um dos direitos fundamentais, o direito à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado através da Lei Federal n. 8.069 de 1990, foi o marco legislativo no qual a criança torna-se uma cidadã de direitos, efetivamente quanto a sua proteção e à determinação da obrigatoriedade da Educação Infantil, situação que pode ser observada em seus artigos 53 e 54 dessa normativa. Nessa legislação, o direito à educação para crianças e adolescente deferido pela CF de 1988 é novamente explicitado, como também a obrigatoriedade do Estado em assegurar-lhes tal direito. Da mesma forma, o Estado fica obrigado a garantir o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças brasileiras menores de seis anos de idade (BRASIL, 1990).

Importante referir também que o ECA em seus primeiros artigos, assegura à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência,

regulamentaram os dispositivos acima transcritos. No que se refere à Lei 13.257/2016, tratar-se da instituição das políticas Públicas para Primeira Infância, sobre a qual tecerei pequena análise no decorrer do trabalho. As demais legislações serão apuradas oportunamente no texto.

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 4º e Art. 5º do ECA, Lei no 8.069/1990).

No mesmo ano, iniciaram-se publicações voltadas para o fortalecimento das discussões e efetivação da Educação Infantil no país. Um dos projetos que pode ser destacado, produzido pelo Governo federal, foi o Projeto de Educação por Multimeios (convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação e Cultura) voltado para a formação de professores de pré-escola. O material foi distribuído na forma impressa e era de autoria das professoras Monique Deheinzelin e Zélia Vitória Cavalcanti Lima. O documento dava orientações aos professores para que efetuassem trabalhos com os alunos a fim de inserir em sala de aula a música, dança, expressão artística, ciências, jogos, brincadeiras, linguagem escrita e aritmética. Era, em suma, um primeiro documento de orientação didática e pedagógica. Já no ano de 1994, foi estabelecida pela primeira vez uma Política Nacional de Educação Infantil, a qual possuía a principal preocupação com o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para as crianças de creches e pré-escolas. Nessa política, o currículo aparece em destaque, afirmando-se a necessidade de que o mesmo fosse voltado para o nível de desenvolvimento das crianças (CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, pode-se perceber que a Constituição Federal de 88 e o ECA de 1990 foram os documentos legais precursores, os quais deram fomento à máquina administrativa para que novas legislações regulamentárias fossem produzidas a fim de garantir o direito das crianças pequenas à educação, nos moldes da Carta Magna. A Política Nacional veio somente no ano de 1994, mas deu força de lei a todas as movimentações que já estavam ocorrendo. A preocupação, nesse período, não se deu apenas em nível de construção de currículo e de propostas pedagógicas, mas também na preparação de docentes para o trabalho nesse âmbito educacional.

Em 1994, portanto, foi publicada no país a Política Nacional de Educação Infantil, a qual pode ser considerada o primeiro documento que efetivamente exigiu a criação de um currículo específico para a Educação Infantil. Na definição da referida política, o MEC estabeleceu princípios e diretrizes que deveriam orientar as ações de Educação Infantil no país. O documento ainda contou com oito diretrizes pedagógicas, seis diretrizes para uma política de recursos humanos e estabeleceu três objetivos imediatos: expansão de oferta de vagas, fortalecer a concepção de educação infantil e melhorar a qualidade do atendimento de

creches e pré-escola. Na definição das diretrizes apresentou, inicialmente, sete princípios nos quais estas deveriam ser baseadas, a saber:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.
2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola).
3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.
4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.
5. O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.
6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 1994, p.14 -15).

Da leitura das diretrizes desse Plano, é importante destacar que a educação foi concebida como um direito e não uma obrigatoriedade, dividindo o sistema em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), sendo considerada complementar a família e nunca de forma substitutiva. Em relação ao reconhecimento da criança enquanto indivíduo de direitos e dotado de especificidade própria, o Plano determinou que o espaço deveria proporcionar condições para seu pleno desenvolvimento, sendo também um espaço estimulador do interesse pelo conhecimento e pela vida em sociedade. As ações seriam complementadas pela saúde e pela assistência e os profissionais envolvidos devem ter curso superior ou médio específico para essa etapa da educação (BRASIL, 1994). O currículo aparece destacado nesta proposta, sendo construído levando em consideração as especificidades e o universo das crianças, considerado este como o primeiro documento que enfatiza a preocupação com a criação de um currículo para a Educação Infantil (AMORIN, 2011).

Entre os anos de 1995 e 1996, foram efetuadas publicações de documentos que marcaram efetivamente o início da operacionalização de uma Política Curricular para a Educação Infantil. Nesse sentido, o Ministério da Educação e a Coordenação de Educação

Infantil formaram uma equipe de especialistas incumbidas na discussão da conceituação de currículo e de proposta pedagógica para a EI. A equipe foi formada pelas professoras Tisuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kramer. Ao final dos trabalhos, foram publicados documentos que marcaram efetivamente o início da operacionalização de uma política curricular para Educação Infantil no país, quais sejam: 1) Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995); 2) Propostas pedagógicas e currículo na Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996). As estudiosas não chegaram a um consenso quanto ao conceito de currículo e sua diferença/semelhança com o conceito de proposta pedagógica, mas suas explanações foram fundamentais para a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei n. 9.394 (CARVALHO, 2015a).

Tais trabalhos deram sequência às legislações anteriores, sendo fundamentais na tentativa de operacionalizar um currículo efetivo para a Educação Infantil, embora não tenham alcançado o resultado proposto, mas permitiram a publicação da LDB de 1996. Nesse período histórico-legislativo, nitidamente, a preocupação com a EI alcançava novos rumos e caminhava na efetivação de seus preceitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada através da Lei n. 9.394, de 1996, foi a primeira legislação brasileira que trouxe explicitamente em seu texto o termo “Educação Infantil”. Foi essa lei, também que, pela primeira vez, colocou a Educação Infantil como parte integrante da educação básica em nosso país ao afirmar que

Art. 4 - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:

I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio [...].

Art. 29 – A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Em linhas gerais, a LDB foi a legislação que complementou e efetivou os princípios constitucionais relativos ao direito social à educação, estabelecendo que a Educação Infantil, que inclui o atendimento em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica. A partir desse viés legal, determina-se que as instituições de Educação Infantil integrem o sistema nacional de ensino regular. E a finalidade principal desse ensino será o desenvolvimento integral da criança.

A mudança significativa dessa legislação encontra-se além da inclusão como parte efetiva do sistema de ensino regular nacional, mas por ser a primeira legislação que contemplou a Educação Infantil como um direito da criança, sendo que nesse aporte, as famílias que desejassem dividir com o sistema estatal a criação de seus filhos poderiam o fazer, sendo garantida a vaga para eles em estabelecimentos públicos (SILVA; DRUMOND, 2012). Ou seja, torna-se um direito disponível para as crianças e suas famílias, as quais, querendo, poderiam usufruir. Outrossim, a legislação deixa claro a forma de avaliação que se exige para essa etapa educacional, baseada unicamente no registro do acompanhamento e desenvolvimento do aluno, sem que isso implique em promoção gradativa ou condicione o acesso ao ensino fundamental, o que sustenta o nítido caráter não-preparatório ou escolarizante da educação dos infantes.

No ano de 1998, o Ministério da Educação, com o objetivo de orientar a elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas no país publica o documento intitulado “Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil”. Tal documento enfatizou que as propostas pedagógicas seriam requisito indispensável para o funcionamento das instituições de Educação Infantil. No mesmo ano, o Ministério apresenta o controverso documento Referenciais Curriculares Nacionais, conhecido como RCNEI. Controverso porque foi produzido inicialmente sem a opinião de especialistas, o que foi corrigido antes mesmo de sua publicação.

Sobre esse documento, é importante referir que era baseado nas atividades de brincar, cuidar e educar e que não tinha caráter obrigatório. O documento também contemplou determinações específicas sobre os espaços escolares, os quais deveriam estar abrigados pelo escopo da segurança, além de serem saudáveis e de contar com espaços destinados ao descanso e suprimento de necessidades básicas, baseando-se na dinâmica de trabalho em uma rotina flexível, voltada para a brincadeira e a possibilidade de expressão da criança nos mais diferentes âmbitos do ser. E para isso, seriam utilizados música, canto, dança, pintura, ouvir e

contar histórias, entre outros, além da promoção da interação com crianças maiores, jovens e adultos. A proposta ainda contou com especificações quanto à possibilidade da criança correr, pular, engatinhar e explorar novos ambientes, tudo com o intuito de desenvolver a autoestima, a segurança, a autonomia e a curiosidade, atributos considerados indispensáveis pela sociedade moderna. A interação entre a escola e a família também é privilegiada (BRASIL, RCNEI, 1998).

A Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Composta por quatro artigos, a referida resolução apresenta, em seu artigo 3º, as diretrizes curriculares para esse nível de ensino, enfatizando diversos aspectos que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil no que diz respeito à “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, DCNEI, 1999, art. 2º). O documento possuía o principal objetivo de nortear em caráter obrigatório, toda a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no país, diferente do Referencial que nem mesmo foi mencionado.

A partir de 2001, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC publicou um conjunto de documentos que tinham como objetivo nortear os estados e municípios no desenvolvimento de políticas públicas, com vistas ao alcance da qualidade no atendimento às crianças pequenas. Dentre os documentos publicados, destacam-se os seguintes: a Política Nacional de Educação Infantil publicada no ano de 2005; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil publicados no ano de 2006 e os indicadores de Qualidade na Educação Infantil publicados no ano de 2009. O que se pode extrair desses documentos é que eles reiteraram e amplificaram os preceitos defendidos na Política Nacional de Educação Infantil de 1994, principalmente, no que se refere às construções das propostas pedagógicas, com suas metodologias, seus processos de aprendizagem e ensino e sua avaliação.

Todavia, um dos principais marcos legislativos que alterou sistematicamente a forma da condução das políticas curriculares brasileiras para a Educação Infantil foi a Lei n. 11.114 de 2005 a qual ampliou a oferta do ensino fundamental para inclusão de crianças de 06 anos. Acompanhada da Emenda Constitucional n. 53/2006 e Emenda Constitucional 59/2009 os moldes da Educação Infantil Brasileira são substancialmente alterados, implicando na construção, inclusive, de propostas curriculares específicas (como a DCNEI de 2009, por exemplo) e modernamente, implica a Base Nacional Comum Curricular no âmbito da

infância. Todavia, tais alterações não foram publicadas sem que os questionamentos sobre as mesmas surgissem com igual força e intensidade. E é isso o que será tratado na seção a seguir.

2.2.2 Uma nova configuração da Educação Infantil brasileira

*“Criança:
Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações
e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade
pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,
observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos
sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”
(BRASIL, DCNEI, 2009).*

Como salientado acima, a partir do ano de 2005, foram publicadas no país algumas legislações que mudaram, substancialmente, o caráter da Educação Infantil no país e, conseqüentemente, o currículo produzido para essa etapa educacional, influenciando na publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do ano de 2009, que até a publicação da Base Nacional Comum Curricular, regulamentou o currículo da Educação Infantil. Assim, passamos a análise de tais legislações, antes da análise específica da DCNEI.

Primeiramente, é crucial destacar que a Lei 11.114 de 2005 e a Emenda Constitucional n.53/2006, que lhe é correlata, acabaram por incluir as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, tendo ampliado tal etapa para 9 anos e determinando, portanto, que a Educação Infantil compreende o lapso entre os 0 e 5 anos de idade. Todavia, tal legislação é considerada como um verdadeiro assédio aos direitos das crianças, primeiro, porque formulada sem consulta a comunidade e segundo, porque transforma o direito à educação em uma obrigatoriedade, o que destoa de todos os princípios pelos quais a Educação Infantil foi construída. A preocupação gira em torno do processo de escolarização que as crianças vêm sendo submetidas cada vez mais cedo, sem que se verifique que efetivamente eles possuam as condições objetivas para tanto. Outrossim, o aumento do tempo de escolarização ou o ingresso precoce não representam um ganho efetivo na educação dos infantes (SILVA; DRUMOND, 2012).

A Emenda Constitucional n. 59 de 2009 foi além e promulgou a obrigatoriedade do ingresso na Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de idade, na modalidade de pré-escola e facultativo para crianças de 0 a 3 anos em creches. Novamente, surge o caráter obrigatório, o qual retira a qualidade de direito da educação, tão profundamente arraigado desde a Constituição de 1988.

Da mesma forma, torna-se necessário referir que a inclusão compulsória das crianças no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e na Educação Infantil dos 4 aos 5 anos de idade, acaba por demonstrar que a obrigatoriedade tem, por muitas vezes, se confundido com os preceitos de universalização e de garantia de direitos, o que demonstra uma visão totalmente distorcida da questão (SILVA; DRUMOND, 2012). Nesse caso, sugerir a obrigatoriedade não vai por si só garantir que o acesso seja universalizado, principalmente porque destoa de todos os preceitos já elencados da Educação Infantil. Como foi visto, há um direito legal à educação e quando se trata de crianças, ela é complementar àquela promovida pela família e por assim ser, pode ou não ser requerida frente ao Estado. Portanto, notoriamente, a obrigatoriedade não pode ser confundida com a universalização, neste caso.

Mas, também é nesse panorama que surgem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, no ano de 2009. Isso representou o reconhecimento e a reafirmação a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais. Portanto, em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, revogando a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, considerado este como mais um marco legal em relação à questão da evolução nacional do currículo da Educação Infantil. Com relação ao currículo, o artigo 3 e o artigo 9 deste documento afirmam que

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]. (BRASIL, DCNEI, 2009)

O currículo de Educação Infantil, de acordo com essa legislação, deve se basear na articulação de experiências e saberes das crianças e, principalmente, com o mundo que as rodeia. Necessariamente, essa concepção não está fundada no conhecimento disciplinar ou escolar, mas sim, baseada nas interações e brincadeiras, de forma a garantir “experiências diversas no campo do conhecimento de si e do mundo, das diferentes linguagens, das narrativas, da autonomia e do cuidado, da diversidade, das manifestações e tradições culturais brasileiras” (AQUINO; VASCONCELOS, 2012, p. 73).

Pode-se afirmar que as Diretrizes foram uma tentativa de homogeneizar as práticas pedagógicas que ocorriam nos mais diversos ambientes escolares pelo país. Como visto no mapeamento de pesquisas realizadas, a forma de conduzir o currículo nem sempre é homogeneizada e fincada em objetivos claros, com consciência efetiva do docente sobre o que será trabalhado com as crianças, embora na maioria das vezes haja uma tentativa clara de priorizar a Pedagogia da Infância, como já relatado (SOBRAL, 2008; AMORIN, 2011; CARVALHO, 2011; MAIA, 2011; SANTOS, 2013). No fim, as Diretrizes representaram um profundo avanço em relação ao currículo da EI que efetivamente protegesse as peculiaridades dos pequenos.

Todavia, como já dito, sendo o currículo um campo de disputas, é fato que essas Diretrizes também foram criticadas, afirmando-se que os estudiosos aliados pela pedagogia da infância, baseados pelas Diretrizes, estão a defender a não escolarização, como também primando pela consideração das crianças como seres detentores de saberes prévios, por meio de uma construção de um currículo com um verdadeiro conjunto de práticas (PRADO, AZEVEDO, 2012 E ARCE, 2004).

No embate dessas discussões, o currículo permanece como documento que ordena e conduz os infantes, dentro de uma racionalidade específica, tendo em vista subjetivar o indivíduo. Como será visto na parte metodológica deste estudo, o qual visa demonstrar os conceitos que embasam esta pesquisa, o currículo se torna um campo de disputa tendo em vista seu nítido caráter subjetivador, baseado em um discurso específico. Foucault (2005,

2007, 2008, 2010), pensador que inspira este trabalho com o seu conceito de governamentalidade, trabalha arduamente na definição do conceito de dispositivo, o qual, remetido para o campo da educação, é fundamental para entender os modos de produção de corpos dóceis e úteis, de disciplina, no qual o poder é positivo no sentido de condicionar os indivíduos dentro de racionalidade específica, utilizando-se de tecnologias de poder próprias. Nesse sentido, as instituições são utilizadas para esse fim, sendo a escola uma delas, a qual, baseada em um discurso específico, conduz os indivíduos para caminhos específicos de subjetividades previamente escolhidas.

Da mesma forma, é importante referir que, vista inicialmente como uma política e não um currículo especificadamente para a educação, as normativas existentes foram fortemente influenciadas por orientações de organismos multilaterais internacionais, principalmente a partir dos anos de 1970, período de industrialização do país. Como foi dito, inicialmente as legislações basearam-se no discurso da educação assistencialista, objetivando à compensação da pobreza, de carências culturais, econômicas, deficiências e defasagens de diferentes tipos, voltada essa para as crianças das camadas indicadas por esses organismos. Nesse sentido, os documentos produzidos pelos órgãos governamentais, influenciados por prescrições de agências internacionais e por programas desenvolvidos principalmente nos Estados Unidos, defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (CANAVIEIRA, 2010). Outrossim, tais documentos, pelo menos no campo do discurso, defendiam a busca pela igualdade entre os indivíduos, de forma a mitigar a pobreza e promover a justiça social. E para que isso ocorra, o investimento na primeira infância mostra-se fundamental, ao passo que significaria maior produtividade do indivíduo nos estudos posteriores e, conseqüentemente, esse indivíduo seria mais produtivo e rentável. Assim, o investimento nas crianças significaria um efetivo investimento em capital humano, o que poderia garantir a redução dos custos governamentais de saúde, segurança e seguridade pública (CANAVIEIRA, 2010).

As Diretrizes vigentes optam pela política da Pedagogia da Infância, mas as legislações que a seguem parecem não seguir a mesma racionalidade, já que destroem o caráter de direito da educação e implicam, aparentemente, uma escolarização cada vez mais precoce. A racionalidade de poder do currículo, portanto, é uma subjetivação, um discurso de uma ótica neoliberal, de racionalidades maiores que implicam artes de governar o currículo

das formas mais distintas, que repercutiram na Base hodiernamente, cujos conceitos serão ainda tratados aqui, oportunamente.

Nesse sentido, o que se pode observar, nesse panorama inicial que explicita o desenvolvimento do currículo da Educação Infantil no país, principalmente após a legislação que alterou a idade para ingresso na Educação Básica e consequentemente definiu o lapso temporal da Educação Infantil, é que esse advém de toda uma lógica de condução (governamentalidade da infância) e de poder, condução essa levada por base hoje numa diferenciação latente entre a versão escolarizada e não escolarizada da Educação Infantil, situação que merece atenção e cuidado (BUJES, 2002).

Assim, pode-se assim afirmar que as legislações que regulam o sistema de ensino no país representam tecnologias de governamentalidade, onde há estratégias de governo sobre os outros e ao mesmo tempo uma prática que impute os envolvidos a se autogovernarem e se subjetivarem. No caso da educação, o discurso traduz o meio como de responsabilidade de todos, o qual deve dar conta das inúmeras necessidades criadas pelo social, o qual mantém relação direta com racionalidade política em voga. Os sujeitos são vistos como parceiros em seu desenvolvimento, e do contrário do que se pensa, o Estado não é mitigado, mas sim proliferado em meio a essas parcerias (MACHADO; LOCKMANN, 2014).

É nesse panorama que a Base Nacional Comum Curricular desponta. Pode-se afirmar que o Plano Nacional de Educação promulgado pela Lei n. 13.005/2014 é o documento que embasa a criação da BNCC, já que ele, em suas disposições legais, determina uma série de ações a serem concretizadas em prazos específicos, e dentre eles, a criação da Base Nacional Curricular Comum. Segundo o MEC, a BNCC é

Um processo dialógico de construção da Base Nacional Comum a partir das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, coordenado pela União, com efetivo envolvimento dos sistemas de ensino e da sociedade, ajudará a definir um ponto de equilíbrio entre orientações gerais e listas prescritivas de conteúdos e contribuirá efetivamente para que as instituições escolares construam percursos de implantação das Diretrizes como base de seu projeto curricular. Ensejará padrões nacionais de qualidade articulados à diversificação curricular, constituindo-se em unidade na diversidade e reorientando o trabalho das instituições educacionais. Propiciará, desse modo, condições basilares para que se supere a adoção passiva de modelos prontos, ou dos chamados "sistemas apostilados". A Base Nacional Comum, neste contexto, também se articulará à política nacional de formação dos profissionais do magistério e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, SASE/MEC, 2015).

De forma muito breve, tendo em vista que a Base será tratada em seção específica, pode-se afirmar que Base Nacional Comum Curricular, é o documento que integrará, dentro da nova sistemática do PNE, todo um conjunto de aprendizagens e competências a serem inseridas e alcançadas no currículo escolar dos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O documento foi produzido através de várias conferências, palestras e estudos de especialistas solicitados pelo MEC para esse fim, como se pode observar em textos e vídeos colacionados em dois sites de divulgação do sistema¹⁸, o qual gerou um documento inicial publicado em setembro de 2015, o qual foi aberto a toda a comunidade brasileira para leitura e manifestações. Embora louvável o caráter democrático da BNCC, ou, pelo menos, o que se acredita que tenha sido atribuído, o referido documento, em termos de Educação Infantil, vem fomentando a discussão já apresentada, referente à pedagogia da escolarização e à pedagogia da infância, além de outros aspectos que ensejam várias discussões sobre a criação, viabilidade e aplicação da Base na Educação Infantil¹⁹, suscitando ainda mais as disputas em âmbito curricular.

Portanto, é fato que, desde a Constituição de 1988, as Políticas Curriculares da Educação Infantil têm buscado uma consolidação, e também é fato que se pode sustentar que o currículo representa um discurso específico de subjetivação e como esse discurso é produzido na Base Nacional Curricular é o fomento dessa pesquisa. Ainda, sobre a emergência da BNCC nesse cenário político legislativo, tecerei maiores comentários a seguir.

18 Conforme os seguintes endereços eletrônicos: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> e <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Maiores análises serão feitas em capítulos específicos.

19 Alguns desses aspectos já serão apresentados no item 2.3 desse mesmo capítulo. As demais implicações críticas da Base serão apontadas no capítulo 4 e 5.

2.3 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EMERGÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

*“As leis acendem uma luz importante,
mas elas não são todas as luzes.
O importante é que um ponto luminoso
ajuda a seguir o caminho”*
(CURY, 2002, apud ANDRADE, 2010, p.79).

A legislação referente à Educação Infantil e seu currículo apresenta uma jovem e gradativa institucionalização e fixação no cenário brasileiro, sendo que sua efetivação de caráter garantidor se deu mais vigorosamente a partir da Carta Magna de 1988 e da LDB de 1996. Desde a promulgação dessas duas legislações, muitas outras normativas têm sido criadas no país, a fim de fortalecer os direitos das crianças à educação e cuidado e principalmente, buscar a concretização de um currículo norteador para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Correspondente a esse processo, também existiram inúmeras tentativas de consolidar uma Base Curricular Comum Nacional, culminando recentemente em duas propostas que consolidam tal intento: a) Por uma Política Curricular para a Educação Básica: Contribuição ao Debate da Base Nacional Comum a partir do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. Versão Preliminar do ano de 2014; b) Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Primeira versão de setembro de 2015 (SILVA, NETO, VICENTE, 2015).

Nas trilhas do surgimento desses dois documentos e da discussão da BNCC, a CF de 88, em seu artigo 201 já enunciava: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). O mesmo se observou na LDB de 1996. Tal documento, mediante a posterior redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, em seu artigo 26, determinou que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Todavia, não foi só a redação legal que permitiu o surgimento da Base, muitas alterações na

área educacional brasileira foram percebidas e podem ser consideradas contribuidoras do processo, principalmente, em relação à adoção de uma forma descentralizada de poder e gestão da educação (a contar da CF/88²⁰). Na LDB/96, a União ficou responsável por deliberar, em colaboração com os demais entes da Federação²¹ competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, o fazendo por meio do Ministério da Educação e por meio do Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei 9.131/95, que determinou que sua atuação seria no âmbito normativo, deliberativo e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995, artigo 7º).

Nesse sentido, o Ministério da Educação – MEC, apostou em uma prática de Coordenação, criando as Secretarias de Educação e dois órgãos, cuja atuação foi decisiva na produção do documento da BNCC: a UNDIME – União Nacional do Dirigentes Municipais da Educação e o CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação. O acesso em questões de gerenciamento educacional e criação de propostas curriculares é mais constante aos Estados da Federação e aos municípios através da UNDIME.

Desde o ano de 1996, toda essa gama de gestão centralizada tem se utilizado de um procedimento específico para a produção de políticas e propostas curriculares. Assim, o processo para a produção de políticas educacionais necessariamente passa por esses órgãos, mas possui uma sistemática muito própria: a proposta política do governo federal começa a ser formulada no MEC, através de redação feita por especialistas indicados pelos partidos aliados e que possuem, reconhecido conhecimento educacional (professores, técnicos, gestores, etc). Esse grupo tem a tarefa de reunir uma rede de pessoas de universidades públicas ou particulares, as quais viabilizarão o processo de construção do documento. O MEC escolhe representantes para o trabalho, oriundos das Secretarias de Educação dos Estados e do CONSED e em nível municipal por meio da UNDIME. Feita a proposta por esse grupo de agentes, essa é encaminhada para Conselho Nacional de Educação, que, por sua vez, organiza audiências públicas para debater os documentos. Assim, várias versões se sucedem nas instâncias até que o Conselho Nacional de Educação aprove o documento em sua versão

20 Vide artigos 206, inciso VI; artigo 211 e parágrafos e artigo 214 e incisos.

21 De acordo com o artigo 1º da CF/88, a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, os quais são denominados, junto à União, entes da Federação.

final. Depois disso, segue para o sancionamento Presidência da República, conforme a legislação vigente (SILVA, NETO, VICENTE, 2015).

Em decorrência dessa sistemática de construção, no âmbito do currículo nacional, e devido a intensas disputas em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre os anos de 1997 e 1998 e das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, foram criados e reelaborados sistematicamente diversos documentos legais, denominados Diretrizes Curriculares, que englobaram todos os âmbitos da Educação Básica²². Em 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, documento que legisla sobre diferentes aspectos da legislação, inclusive no âmbito da Educação Infantil. Em 2011, no MEC, foi criado grupo de trabalho denominado Direitos de Aprendizagem, o qual formulou a proposta da Base Curricular Comum Nacional que culminou em 2014, no documento já citado: Por uma Política Curricular para a Educação Básica: Contribuição ao Debate da Base Nacional Comum a partir do Direito a Aprendizagem e ao Desenvolvimento (SILVA, NETO, VICENTE, 2015).

Da mesma forma que as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade de criação de Plano Nacional de Educação (PNE) o qual foi finalizado em 2014 e promulgado pela Lei n. 13.005/2014. A redação do documento é clara ao distinguir Base Nacional Curricular Comum de Diretrizes Curriculares Nacionais²³ e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, meta 2). No Plano, além da criação da Base, esta é claramente relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15), como se observa do texto legal. Assim, a obrigatoriedade de criação da Base encontra-se na Constituição de 1988, na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, ano 2010. Essa elaboração é tratada por 4 das 20 metas do

22 Podem ser citados como exemplos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e diretrizes para temas específicos (2013). Esclareço, contudo, que não serão tratados aspectos específicos de cada um desses documentos, tendo em vista os objetivos do trabalho. Da mesma forma que, aquelas indispensáveis sobre o currículo da Educação Infantil já foram ou serão tratadas nesse documento. Outrossim, o objetivo da seção ora apresentada é apresentar um panorama da criação da Base Nacional Comum Curricular, transferindo-se o foco posteriormente sobre as deliberações sobre a Educação Infantil.

23 Farei maiores ponderações sobre a diferença entre esses dois documentos curriculares no decorrer do texto.

Plano Nacional de Educação (2014-2024). Tais metas, inclusive, determinam a forma como a criação do documento que deve ser estabelecida, como se observa nos itens a seguir colacionados:

Estratégia 2.1: 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

[...]

Estratégia 3.2: o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

[...]

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, no anexo).

Depois do documento de 2014, em 2015, o Ministério da Educação, em atendimento à Meta 07 (e seus subitens) do Plano Nacional de Educação, instituiu uma equipe de 14 assessores e 116 especialistas, a fim de elaborar uma proposta de uma BNCC para o país que contemplasse os direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica. Os objetivos de aprendizagem foram incluídos nessa proposta, em que pesem os esforços do grupo de 2014 a fim de evitar essa inclusão (SILVA, NETO, VICENTE, 2015).

Dessa forma, a SEB/MEC, em março de 2015, a fim de dar continuidade ao processo de elaboração da BNCC, constituiu um comitê assessor, composto por professores universitários das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, e uma equipe de especialistas, composta por professores universitários que atuam em cursos de licenciatura, professores da escola de educação básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo CONSED e pela UNDIME. Coube a esse grupo de 133 pessoas, organizado em 29 comissões e nomeado pelas portarias 19 e 20, de 10 de julho de 2015, da SEB/MEC, elaborar a proposta preliminar de

direitos e objetivos de aprendizagem²⁴ e desenvolvimento da BNCC, disponibilizada à consulta pública pela SEB/MEC em setembro de 2015.

Assim, em setembro de 2015, foi apresentada à sociedade civil o documento de 2015, em sua versão denominada Consulta Pública. Foi finalizada com a participação 132 agentes e disponibilizada para consulta aberta no país, através de um site²⁵, recebendo num total de 12.226.510 contribuições, oriundas de 45.098 escolas, 4.356 organizações, 210.864 professores, culminando, posteriormente, na Segunda Versão do Documento, publicada em abril de 2016. Após essa data, foram realizados Seminários por todo o país, até o mês de agosto de 2016, sendo que finalmente em abril de 2017, foi divulgada a terceira versão do documento, o qual é considerado o documento final. Todavia, não se descarta a possibilidade de novos ajustes, já que o mesmo está sendo alvo de novos seminários organizados pelo CNE e necessita de homologação final para efetiva validade legislativa.

Já a segunda versão do documento, após a realização da consulta pública, a extensão física alcançou 652 páginas e observou as contribuições feitas pela comunidade civil, especialistas e demais convidados a se manifestar sobre o tema. Nessa versão, foi elencado o caráter normativo da proposta e buscou-se elucidar todas as dúvidas e apontamentos realizados na consulta pública, principalmente, no que se refere ao melhor esclarecimento dos direitos e objetivos de aprendizagem em cada fase da educação básica. E por esse motivo, o volume do documento dobrou em extensão. Na prática, tratou-se de melhor detalhar todos os objetivos da Base (BRASIL, BNCC, 2016).

Já a terceira versão da Base, publicada em abril de 2017, novamente veio com mudanças significativas. A primeira delas foi em relação à extensão do arquivo: ao invés das 652 páginas da anterior, essa versão conta com 396 páginas, sendo que muito do texto anterior da segunda versão foi suprimido. Outra grande questão, a qual pretendo abordar mais efusivamente nos próximos capítulos, refere-se à mudança em toda a equipe de especialistas que realizaram a primeira e a segunda versão. Ou seja, a terceira versão trata-se de um documento todo novo em sua concepção intelectual. Outra novidade é a inclusão, além dos direitos e objetivos de aprendizagem, dos três grandes grupos de competências, quais sejam, competências cognitivas, competências comunicativas, competências pessoais e sociais, as

24 Tais conceitos serão explicitados e conceituados no Capítulo 4 e 5 deste trabalho.

25 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

quais, ao fim e a cabo, mudam toda a estrutura da Base, inclusive, com reflexos significativos na Educação Infantil.

Todavia, em que pese toda a construção do documento, pautada na descentralização e na qualidade de construção conjunta, tanto o panorama em que ele foi construído, tanto em relação as suas características básicas principais, apontam para uma situação muito mais complexa do que apenas um cumprimento de disposições legais sobre a questão. Em primeiro lugar, é importante referir que o Plano Nacional de Educação, 13.005/2014, que fundamenta a criação da Base, foi claro ao definir a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Educação – SNE, o qual, por força de lei, seria instituído em um prazo de dois anos a contar da promulgação do PNE. O SNE seria formado por um conjunto articulado por 4 dimensões, de forma a construir uma nova organização da educação nacional, as quais compreendem: as alterações da LDB, a regulamentação do artigo 23 da CF/88 (que refere a Lei de Responsabilidade Educacional), adequação às regras de financiamento e adequação dos sistemas de ensino às novas regras nacionais (BRASIL, SASE/MEC, 2015).

Algumas dessas dimensões já foram cumpridas, como é o caso da alteração da LDB, que acabou permitindo a movimentação para o surgimento da Base Nacional. Entretanto, as justificativas para a criação do SNE e, conseqüentemente da BNCC, são consideradas complexas e controversas, principalmente, porque entende o currículo de forma ampla, indicando um projeto educacional para um determinado tipo de sociedade (CÓSSIO, 2014), sendo que “a ausência de um SNE até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a educação nacional, como a ausência de referenciais nacionais de qualidade capazes de orientar a ação supletiva para a busca da equidade, a descontinuidade de ações” (BRASIL, SASE/MEC, 2015, p. 01), baseando-se isso na busca de superação histórica das desigualdades econômicas e sociais do país.

Do que se desprende dessa justificativa governamental para a criação do SNE e da política de criação da Base, é que elas se sustentam na constante visão contemporânea de uma aparente crise da educação, da dicotomia entre escola-sociedade, para a qual um currículo objetivo e claro seria a solução mais adequada para superar uma escola obsoleta, com professores mal preparados e materiais didáticos inadequados. Assim, por meio de interesses econômicos nem sempre muito claros para inibir os problemas escolares, os currículos considerados como “territórios de desenvolvimento, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade revelaram-se bastante mercadológicas habitando

discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515).

É preciso considerar, portanto, que a necessidade do surgimento de uma Base Curricular Comum no país teve influência direta desse discurso sustentado a partir dos anos 1990. Nessa época, por meio das reformas de cunho neoliberal²⁶, houve o auge da formatação de políticas educacionais marcadas por intervenções diretas no currículo, na avaliação e na formação dos docentes. Tais reformas implicaram no interesse direto de entes privados nas questões educacionais e na unificação de currículos, ações guiadas principalmente pelo Banco Mundial (MACEDO, 2014). Foi esse ideário que repercutiu em políticas baseadas na competitividade, na abertura de mercados, concorrência e a tríade eficiência, eficácia e qualidade/produtividade, e que repercutiram diretamente nas legislações que propagavam uma educação com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental, que podem ser traduzidas por ampliação e exploração da mão de obra. Sem sucesso, no entanto, a partir dos anos 2000, essas orientações foram alteradas para que houvesse forte investimento, com as mesmas lógicas, para a redução da pobreza, mas que de fato apenas acirrou a competitividade, responsabilizando e implicando ao indivíduo a sua situação de não desenvolvimento, mitigando o Estado de sua responsabilidade (CÓSSIO, 2014).

Não foi por acaso, portanto, que a justificativa da criação da Base se dá a fim de minimizar as fragilidades educacionais, as desigualdades econômicas e sociais históricas, e busca garantir os direitos e objetivos de aprendizagem, e ainda se preocupa fortemente com a avaliação e a formação dos docentes. Nesse sentido, Machado e Lockmann (2014, p.1601) vão ainda mais além:

[...] a partir da emergência da racionalidade política neoliberal em nosso país assistimos a uma proliferação de políticas programas e projetos que utilizam a escola como mecanismo de efetivação para agir sobre o social, conduzindo a vida dos sujeitos de determinados modos e com isso gerenciando o risco que muitos podem

26 Neoliberal define uma forma de condução do mundo baseado no neoliberalismo, cuja doutrina é fundada no livre mercado e a mitigação do Estado. Segundo Carinhato (2008, p. 38) “a ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia”, mas que também contraria totalmente os preceitos de Bem-Estar Social, no qual o Estado é chamado a garantir os direitos dos indivíduos e promover a igualdade de todos. Assim, para eles o modelo de atendimento social destruiria a liberdade inerente dos cidadãos e a possibilidade e existência de concorrência, livre mercado e latente consumo, que significaria a prosperidade de todos. E essa ideologia é a utilizada pelo capitalismo (sistema econômico e social baseado na acumulação de capital cujos meios de produção são de propriedade privada) em todo o mundo.

produzir a si e ao restante da população. Isso pode ser visualizado nos discursos materializados nos documentos analisados nesse texto e que encaminham a discussão de uma base comum nacional que parece secundarizar o ensino e incluir outras habilidades que relacionam-se aos âmbitos sociais, emocionais, afetivos, etc.

Fato que deve ser elencado também, é que é dentro de toda essa lógica que agentes sociais privados têm atuado fortemente na construção da BNCC, cujos exemplos podemos elencar fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna, Fundação Leman, empresas como Natura, Gerdau, Volkswagen, Itaú, Bradesco, Santander, grupos educacionais como o CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (MACEDO, 2014). Não se discute aqui a questão da valoração de suas atitudes e seus investimentos sociais, contudo, é fato que eles, por estarem inseridos em uma lógica de mercado, visem e se utilizem dos mesmos termos competitivos orientados pela lógica neoliberal e que, em tese, influenciem em propostas curriculares baseadas para esse fim. Por isso, a importância da Base, inclusive, em garantir direitos e objetivos específicos de aprendizagem e incluir a questão da avaliação, do alcance de índices e de metas específicas, com a inserção direta no INEP no processo (MACEDO, 2014).

Segundo Macedo (2014) ao estudar as teorias de Ball, são essas articulações que estão gerando o conceito de “redes” e nessa conjuntura, o de “comunidades políticas”, os quais constituem-se em entes interessados em solucionar problemas sociais. A preocupação que surge dessa formação em rede que tem operado em forma global, como também em nosso país, é no sentido de que ela está criando uma “nova forma de governamentalidade” (BALL, 2012, p. 9, *apud* MACEDO, 2014, p. 1538), implicando numa sociabilidade totalmente diferente, a qual repercute em uma nova forma de relação entre o público e o privado e na construção das subjetividades individuais. Nesse diapasão, as fronteiras entre o público e privado vão se alterando e os princípios elencados pelo mercado vão sendo apresentados como as soluções para os problemas sociais. A visão de mundo é constantemente rearticulada, de forma acompanhar as lógicas mercadológicas e o Estado permanece cada vez mais envolto e dependente dessa nova sistematização. Assim, “o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado” (MACEDO, 2014, p. 1538). Necessariamente, nesses modos, a gestão pública da educação como um bem público é desconsiderada, e um currículo pautado nessa sistemática pode ter vez.

É possível afirmar que tais redes foram fundamentais na produção do documento da Base, tendo em vista que os agentes exemplificados acima dinamizaram o debate sobre a sua criação, unidos à UNDIME, CONSED e CNE, os quais, sem sombra de dúvida, foram fundamentais na produção dos sentidos para a educação, centralizando o debate curricular, e implicando necessariamente na criação de novas formas de governamentalidade, ao passo que ao definirem direitos e objetivos de aprendizagem estão necessariamente criando um forma de ser e conjugar-se, do que, como e quando e quanto aprender e vinculando tal aprendizagem a um objetivo específico. A construção da Base demonstra a conjugação de discursos públicos e privados que dão um novo sentido à educação brasileira e promovem alterações substanciais no projeto de sociedade que se deseja alcançar.

Se considerarmos que a política curricular, através do currículo, efetua um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros, é através do currículo, “concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”” (SILVA, 2010, p. 10). Na Base, é uma verdade inserida nessas novas redes de comunidades políticas, a qual está claramente apresentada e nada mais é do que a produção viva de um mundo onde a linguagem já se faz presente, e que os discursos já circulam. Nesse sentido, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Notadamente, são os discursos que circulam em uma determinada época que conduzem as relações de poder e determinam a forma de vida, de condução e de exercício das práticas educativas. E tal representação se dá através do currículo, sendo este uma clara manifestação de poder. Assim, “a atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se fala sobre o saber pedagógico ou sobre ação docente constitui determinadas verdades” (MACHADO; LOCKMANN, 2014, p. 1596).

Dessa forma, o que está em jogo no currículo escolar não se refere apenas aos conteúdos e às diretrizes metodológicas, mas, no limite, uma determinação de um tipo específico de ser humano (PEREIRA, 2015). A emergência da Base Nacional Comum Curricular surge em meio a toda essa mudança de condução da perspectiva educacional, sendo que o “discurso neoliberal se torna um imaginário social, criando regras de

inteligibilidade em que os sujeitos se reconhecem como tal. As tecnologias liberais produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos” (MACEDO, 2014, p.1550).

Diante dessa apresentação inicial, a fim de demonstrar de forma muito breve o surgimento da Base para a toda Educação Básica, mas em especial para a Educação Infantil, cumpre referir que o currículo para essa faixa etária e que ainda se encontra vigente no país é a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, denominado como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o qual foi ratificado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do ano de 2010. Nele, a criança é vista como sujeito de direitos e ela deve estar no centro do processo educativo. Estando ela no centro do processo, é fato que todas as peculiaridades do ambiente que vive devem ser levadas em consideração para uma proposta pedagógica, já que sua aprendizagem se dá por meio da interação. Esse currículo deve estar, portanto, inserido na sua cultura, na vida das crianças e de suas famílias, das práticas sociais e culturais (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015).

As propostas da Base, em suas versões, embora sugiram essa situação de respeito à cultura local, criam uma definição específica de como a Educação Infantil deve se dar de forma clara, específica e milimetricamente elucidada por objetivos de aprendizagem voltados aos campos de experiência que, por sua vez, operacionalizam as 4 grandes áreas do conhecimento, não abrindo margem às possibilidades de criação, respeitando a criança enquanto protagonista de suas experiências. O próprio texto do BNCC é claro ao afirmar que

Na Educação Infantil uma escola que apresente tais características requer a constituição de um ambiente acolhedor, em que cuidados e convívio promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, juntamente com a atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, levando em conta as culturas da comunidade, é essencial criar situações em que o brincar em suas diversas manifestações seja contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas e nas quais se cultivem os cuidados consigo mesmo e com o outro, se estabeleçam atitudes de curiosidade, questionamento, investigação e encantamento (BRASIL, BNCC, 2015, p.10).

Da mesma forma, é importante clarear que a Educação Infantil não se baseia na produção de resultados, o que contraria toda a lógica da BNCC que está sendo construída, como demonstrado acima. Na segunda versão e na terceira versão da Base para a Educação Infantil, o caráter dado é ainda mais intrigante, tendo em vista que ela é pautada em direitos e objetivos claros de aprendizagem e ainda enquadra indivíduos por faixas etárias específicas,

situação que contraria totalmente todas as características e peculiaridades, inclusive, as advindas de dispositivos legais, que moldam essa etapa da educação. Por fim, questiona-se: como um currículo único, homogeneizado vai permitir efetivamente o respeito às características culturais, considerando as características de um país continental como o Brasil?

Cumpramos lembrar que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p.27). Em sendo assim, levando em consideração a ótica de governamentalidade e biopoder, baseado na construção de um dispositivo, que tipo de criança que se quer com o currículo da BNCC? Se o currículo nos produz, como o currículo da Educação Infantil se constitui como essa prática subjetivadora de indivíduos e qual tecnologia e racionalidade se utiliza para moldar esses sujeitos de uma forma previamente estabelecida em uma ótica condicionadora de corpos dentro da BNCC? É a busca de respostas para tais questionamentos que fundamentarão o trabalho da seção 4 e 5 deste documento. No próximo capítulo, tratarei dos conceitos metodológicos que embasam o presente estudo.

3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

*“Estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor –
é proceder à análise histórica
das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram
e “alojam” tal objeto.
Não se trata de onde ele veio,
mas como/de que maneira e em que ponto ele surge”
(VEIGA-NETO, 2014, p.61).*

Uma pesquisa se faz em um árduo e intenso trabalho. Pesquisar não é uma simples atividade de colecionar pontos de vista, reorganizar ideias e realocar conceitos, mas sim, reinventar certezas absolutas, dado um novo enfoque e um novo fôlego para aquilo dado como certo e seguro. Nesse sentido, devemos recordar de Thomas Kuhn que, mediante seus estudos, afirmou de forma muito veemente e quase incontestável de que a atividade científica não consiste em um mero empreendimento intelectual, mas sim um verdadeiro empreendimento social e que, por esse motivo, há a possibilidade de fazer julgamentos e compreender a matéria pesquisada, em seu movimento histórico contínuo (GARCÍA, 2013). Ou seja, a pesquisa permite o reinventar do conhecimento humano. Assim, podemos considerar que “a pesquisa não é mais do que um estado mental [...] uma postura amável e receptiva às mudanças [...] A pesquisa é um esforço por tornar melhores as coisas e fazer com que o momento da mudança não nos pegue adormecidos” (SHAGOURY; MILLIER, 2000, p. 18, apud GARCIA, 2013, p. 478).

Para a pesquisa educacional, por ser um tema tão íntimo e tão ligado aos seres humanos, muitos parâmetros têm sido reavaliados e reanalisados, principalmente pelo fato de que a educação está intimamente ligada aos processos de formação da sociedade e dos sujeitos. Todavia, é fato também que esse tipo de pesquisa exige um complexo equilíbrio entre compromisso e distanciamento por parte do pesquisador. Nesse sentido, pode-se afirmar que “o distanciamento nos permite ver o que temos perante nós, relacionar-nos com a pesquisa sem nos fundirmos com ela, sem nos confundirmos, assim como o compromisso necessário para nos envolvermos, deixar-nos afetar por aquilo que investigamos” (GARCIA,

2013, p. 490). A pesquisa é a hora de desafiar-se, rever e reinventar conceitos e, descobrir ou até mesmo redescobrir, bases conceituais e metodológicas.

Por isso, não há como efetuar uma boa pesquisa sem as bases teóricas e conceituais que a sustentam. E tão importante quanto a definição do objeto é a explicitação dos fundamentos conceituais que levam o pesquisador a seguir um caminho investigativo e analítico específico, além da forma como ele cria, formula e conduz o seu estudo. Nos tópicos a seguir, trato dos aspectos metodológicos do presente texto, esclarecendo o campo de estudos, o foco e as questões da pesquisa, além da indicação das ferramentas analíticas que permeiam as discussões. Em sessão específica, esclareço como foram formados e coletados os dados do presente estudo.

3.1 O CAMPO DE ESTUDOS, O FOCO E AS QUESTÕES DA PESQUISA

*“As teorias são como “caixas de ferramentas”,
úteis para a compreensão lógica das relações de saber-poder,
a partir das reflexões necessariamente históricas,
sobre situações determinadas”
(DÍAZ, 2012, p.16).*

Uma pesquisa sempre é influenciada por um questionamento, por uma inquietação que nos perturba e que faz parte do nosso ser e das nossas vivências. Por esse motivo, ela nunca é isenta de uma “verdade”, muitas vezes, atribuída por nós mesmos, e que funda um pensamento preestabelecido sobre algo. Quando falamos em educação, por ser algo extremamente correlato ao nosso dia, somos tomados com certezas quase absolutas de que ela é e deve ser feita desta ou daquela forma e, que a base de tudo se trata de um currículo muito bem alinhado, esquematizado, e no limite, disciplinar. A boa educação parece passar pela boa construção de um currículo. Mas o que é um currículo? E ele deve existir nas mesmas formas e moldes para todas as etapas da educação humana? O que representa um currículo? O que ele traz no seu bojo de construção? O que ele pretende ensinar? Quem ele pretende moldar?

Talvez tais inquietações encontrem-se também em uma perspectiva diante da “incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento em que fomos treinados, formados, educados” (POMBO, 2005, p. 5). O currículo é a chave dessas minhas preocupações, mas trata-se esse de um currículo à luz daquilo que os Estudos Culturais denominam como “um lugar de circulação de diferentes narrativas” (FISCHER, 2010, p. 13). A característica fundamental dos Estudos Culturais “é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40), ou seja, eles permitem romper com aquilo que está estatizado, em busca de novas perspectivas de análises educacionais, entorno da consideração da cultura e das diferentes narrativas inseridas nos contextos escolares. Para os Estudos culturais, “as conexões entre cultura e poder são enfatizadas nos trabalhos que procuram desafiar as fronteiras disciplinares mediante estudos que exploram a transdisciplinaridade ou celebram a pós-disciplinaridade (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.54). Em possuindo, portanto, essa característica latente de interdisciplinaridade, a pesquisa aqui apresentada baseada nos Estudos Culturais e de currículo, numa vertente pós-estruturalista.

Essa linha de pesquisa dos Estudos Culturais, voltada para o campo da Educação, tem sustentado a existência de algo maior que a simples articulação entre os saberes e as práticas escolares, sendo que nesse âmbito surgem diferentes relações de raça, gênero, etnia, poder e situações advindas das diversas relações da comunidade escolar, cuja simples relação prática/saber já não pode ser mais sustentada. Nesse âmbito de estudo, a dimensão foi sumariamente ampliada, já que a escola não é mais um espaço de transmissão pura e simples de conhecimentos, mas um espaço de inserção e representação das relações sociais como um todo. Nesse sentido, “a escola precisar ser vista como um espaço para aprender e aprender a viver. É necessário redescobrir o vínculo entre a sala de aula e a vida fora da escola para a qualificação de ambas” (XAVIER, 2010, p. 95).

Outrossim, se o currículo, numa visão ampliada, conjugado com a cultura, é um lugar de circulação de diferentes textos e representa diversos contextos, naturalmente, este encontra-se ligado aos processos de produção e formação da identidade dos indivíduos. É dentro do contexto escolar, institucionalizado ou não, “entre outros locais, em meio a

processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social” (SILVA, 2010, p. 27). Assim, se o currículo claramente produz um indivíduo, fatalmente também é nele que encontraremos o enlace entre poder, identidade social e as práticas de significação envolvidas para a formação dessa identidade e, por esse motivo, é que ele figura como ator principal nas discussões que englobam as políticas de condução da educação no país. Como visto, a BNCC é um documento de condução e hegemonização cultural²⁷ (MACEDO, 2014) e, por isso, a sua criação está causando tamanha mobilização da comunidade científica e social. Nesse sentido, o currículo torna-se um lugar para além do objetivo conteudista, mas um local onde as lutas pela hegemonia, predomínio, definição dos discursos são intensas, principalmente, quando se relacionam aos processos de significação. Já o currículo, como uma política curricular, dado como um macrodiscurso, propõe-se a expressar os significados e visões do projeto de escola/aluno preponderante na sociedade, de forma a reforçá-las, legitimá-las e efetivá-las. Já, no âmbito do microtexto, envolto no ambiente da prática escolar, torna-se uma prática de significação no sentido de formar uma identidade social específica e conveniente à sociedade em que está inserida. Trata-se, ao fim e a cabo, um empreendimento ético e político-social (SILVA, 2010).

Se considerarmos o currículo como uma invenção da modernidade²⁸, na qual existem formas de conhecimento, cujas funções primordiais consistem em promover um disciplinamento e uma regulação do indivíduo (POPKEWITZ, 2011), e nesse disciplinamento houver a existência de um exercício de um poder, que possui influência na significação e na formação de identidades culturais (SILVA, 2010), torna-se plenamente possível a aproximação dos Estudos Culturais na área de Educação, numa vertente pós-estruturalista²⁹,

27 De forma sucinta, pode-se afirmar que tal conceito foi desenhado por Antônio Gramsci (1891-1937) que era um filósofo marxista, jornalista, crítico-literário e político italiano. Para ele a “hegemonia cultural não é sinônimo de poder dominador, pois uma classe social não pode se sobrepor ideologicamente sobre outra esfera da sociedade sem recorrer às famosas alianças e articulações e sem o consentimento, mesmo que seja um tanto inconsciente, da massa por ela liderada” (SANTANA, 2016, p. 1). Na análise aqui proposta, entendo que o conceito se relaciona diretamente com a possibilidade de inserção de conhecimentos específicos escolhidos por interesses dominantes no currículo, sendo essa possibilidade aceita pela sociedade, tendo em vista as relações de poder inseridas na rede social conduzindo a educação e o indivíduo para um fim específico.

28 O autor citado não define período que considera modernidade. Todavia, na sequência do texto, apresenta elementos que permitem identificar que o período considerado inicia-se na “Reforma Protestante, pelo menos” (POPKEWITZ, 2011, p. 185) até o início do século XX, havendo uma mudança substancial no início do século XIX.

29 O Pós-estruturalismo advém do estruturalismo, o qual parte dos estudos linguísticos de Saussure que considera que a língua é estrutura. Para Saussure, a estrutura é sempre a mesma, só na superficialidade há variedade. O Pós-estruturalismo dá continuidade a essa visão, mas a transcende. Nesse sentido, a linguagem é

como também a aproximação de tais estudos com a obra de Michel Foucault, o qual em suas obras³⁰ trata sobre a questão do poder, o qual é positivo, e que atua na constituição da subjetividade do sujeito, moldando, transformando e polarizando, disciplinando, e como será visto, inserindo-se no cotidiano escolar e repercutindo diretamente no currículo.

O pós-estruturalismo “se define por sua rejeição dos dualismos e oposições binárias, por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade, entre outras coisas” (SILVA, 1996, p.138). Ou seja, é pela análise do texto, do discurso e da racionalidade dos documentos que geram tecnologias específicas que o pós-estruturalismo vai ser aplicado, formando formas muito específicas de subjetividade. Nessa visão não há dualismo de um estado consciente para um inconsciente, sendo que a consciência do sujeito é sempre incompleta, descentrada, formada de inconsistências e, portanto, não há um núcleo racional para a consciência.

Assim, se considerarmos a interdisciplinaridade dentro que uma quebra de paradigmas teóricos/disciplinares e, que os Estudos Culturais vão no mesmo caminho, como também a pesquisa com inspiração no referencial foucaultiano, trata-se de “*suspender as certezas, colocar-se numa posição de não-saber e exercitar a liberdade de pensamento*” (SEVERIANO, 2016, p.267). A pesquisa ora em tela cumpre analisar o currículo como um campo de disputas, sendo o currículo da Educação Infantil na BNCC o foco do trabalho, considerado esse currículo sob uma ótica de poder e normalização, a qual subjetiva os infantes para uma forma de ser e ver a si mesmo muito específica. A escola se localiza diretamente no

tratada como sistema de significação, mas com uma espécie de afrouxamento e a significação ainda é central, mas de forma fluida, incerta ou indeterminada. Para os pós-estruturalistas, não parece que exista nada que não seja diferente, e a sua condição principal encontra-se na consideração fundamental de que “não existe sujeito, a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2015, p.120). São considerados alguns exemplos de autores vinculados a essa linha: Foucault e Derridá.

30 Segundo o que nos esclarece Alfredo Veiga-Neto (2014, p.35-36), para a grande maioria dos estudiosos foucaultianos, existem três fases ou etapas de sua obra, comumente chamadas de Arqueologia, Genealogia e Ética. Seria essa uma espécie de organização que combinaria os critérios metodológicos e cronológico. “A primeira fase – arqueológica -, correspondem as obras que vão de História da loucura (1961) até A arqueologia do saber (1969), passando por O nascimento da clínica e As palavras e as coisas. A segunda fase – genealógica – começa com A ordem do discurso (1971) e vai até o primeiro volume de História da sexualidade – a vontade de saber (1976), passando por Vigiar e Punir. À terceira fase – ética -, pertence, os volumes 2 e 3 de História da Sexualidade – o uso dos prazeres e O cuidado de si – publicados pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984.” O autor esclarece ainda que a divisão aparentemente se daria nas três fases, acima elencadas, ou como ele mesmo também denominou como – a do discurso, do poder e da subjetivação, respectivamente. Ainda, o autor esclarece que tais fases seriam chamadas também, respectivamente, de domínios do “ser-saber”, “ser-poder” e “ser-si”. Todavia, ele considera que não haveria uma separação entre elas, e sim uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematização e respectivas maneiras de trabalhá-las. Para fins desse estudo, procurarei utilizar como “inspiração”, na medida do possível, os conhecimentos detidos na segunda fase, genealógica, ou ainda, do “saber-poder”.

campo das disciplinas para Foucault, local onde normas são criadas a fim de governar os indivíduos, os quais serão, portanto, normalizados (MARSHALL, 2011). A BNCC não foge à regra dessa análise, e suas construções na primeira, segunda e terceira versão parecem atentar para esse objetivo de disciplinamento, condução e normalização a um fim específico de forma muito clara.

Se considerarmos o currículo como processo de formação e posicionamento do indivíduo frente ao mundo, numa visão pós-estruturalista, este se torna um discurso, que insere sobre o indivíduo narrativas específicas como também sobre a sociedade, constituindo os seres como sujeitos, de uma forma muito particular. São as narrativas contidas no currículo que determinam quais os conhecimentos, as formas, as representações, entre outros que são consideradas válidas. Trata-se de uma legitimação ou deslegitimação, inclusão ou exclusão, autorização ou desautorização, posicionando o sujeito frente a esses aspectos e moldando a sua subjetividade. O currículo passa ser a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 1996).

Assim, para entendermos a lógica da governamentalidade inserida no currículo e posteriormente incrustada no documento da BNCC, para o currículo da Educação Infantil, considero de suma importância entender alguns conceitos iniciais da obra do autor que inspira o presente trabalho. Como dito para fins deste estudo, procurarei utilizar como “inspiração”, na medida do possível, os conhecimentos foucaultianos detidos na segunda fase, genealógica, ou ainda, do “saber-poder”, na qual as discussões sobre o poder emergem de forma mais profunda. Passamos a esses conceitos.

3.2 FERRAMENTAS ANALÍTICAS: GOVERNAMENTALIDADE E CURRÍCULO.

*“O poder não é somente uma questão teórica,
mas qualquer coisa que faz parte da nossa experiência”
(FONSECA, 2011, p.31).*

Michel Foucault, em sua obra, foi influenciado pelas leituras de Nietzsche e Heidegger, que o levou a enfatizar e desvelar as relações conceituais e históricas entre as noções de verdade, poder e subjetividade. Durante toda a sua produção, o trabalho não foi somente firmando-se na investigação do poder, “mas antes, a história das maneiras pelas quais os seres humanos se constituem como sujeitos, um processo que envolvia as relações de poder como aspecto integral da produção de discursos voltados às verdades” (PETERS, BESLEY, 2008, p. 17). Nesse sentido, os estudos foucaultianos analisam o corpo da obra do autor, seus parâmetros, tematizações e problematizações de questões antigas, e não no homem que ele foi fazendo conexões com pensadores clássicos, modernos e contemporâneos. Para a educação, sua obra oferece uma compreensão dos chamados sujeitos educacionais – o aluno, o estudante, o professor, etc., mas “em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como disciplinas quanto como práticas” (PETERS, BESLEY, 2008, p. 18). Assim, para seus estudiosos, ele não teria ofertado diretrizes, mas sugeriu como a pesquisa educacional com inspiração foucaultiana deveria ser feita.

Primeiramente, é importante referir que o trabalho de Foucault é considerado uma ontologia histórica. Segundo Díaz (2012, p. 01), trata-se de uma ontologia por se ocupar dos “entes, da realidade, do que ocorre. Histórica, porque pensa a partir de acontecimentos, de dados empíricos, de documentos. Uma ontologia histórica é uma aproximação teórica a certas problematizações da época”. Ou seja, a obra de Foucault é eminentemente histórica e realística, preocupada em averiguar não “o quê” e “o porquê” dos acontecimentos, mas sim “como” os mesmos ocorreram, procurando-se conhecer aquilo que era considerado verdadeiro em dado momento histórico e no limite, como isso repercutiu nos processos subsequentes. Nesse sentido, em toda a sua obra Foucault, em vez de perseguir sentidos dito como aqueles ocultos, “prefere descrever as condições que possibilitaram determinados acontecimentos históricos em si mesmos, sem lhes inventar uma continuidade que, no geral, é mais desejada pelo estudioso do que confirmada pelos fatos” (DÍAZ, 2012, p.41).

E, por justamente ser a realidade o que interessava a Foucault, um de seus objetos de estudo foi o homem e a sua formação enquanto sujeito, além de suas relações sociais. Nesse sentido, Foucault considerou que “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes” (VEIGA-NETO, 2014,

p.41). Nesse sentido, ele desmistifica a ideia de que o homem produz seus saberes, ao considerar que, na verdade, ele é um produto de seus saberes. Embora tal conceito tenha surgido na primeira fase, a arqueológica, ele se torna fundamental para o entendimento da questão do discurso e da relação de poder. Nesse sentido, pode-se afirmar que arqueologia é estudada pela pesquisa educacional, a fim de entender a questão de como as práticas discursivas se ingressam para formar a Pedagogia Moderna como hoje ela é, como um campo de saberes.

A questão do discurso é considerada fundamental para o entendimento das relações de poder inscritas nas relações entre os homens. Em sua obra há uma tentativa clara de elucidar “que o discurso não é uma tênue superfície de contato ou de enfrentamento entre uma realidade e uma língua, mas um conjunto de regras adequadas a uma prática, e que essas regras definem o regime de objetos. Não a existência de uma realidade *per se*” (DÍAZ, 2012, p.86). Ou seja, é por meio do discurso, e posteriormente dos dispositivos, que as práticas serão inseridas e as relações de poder serão estabilizadas. Dessa forma,

Não há discurso sem poder. Não há discurso sem desejo. O discurso é o lugar do desejo. Mas no desejo existe ambiguidade. O desejo de falar e o desejo, às vezes, de não ser aquele que deve romper o silêncio. Há uma contrapartida para esse temor: aí está a instituição para censurar-nos, mas também para tranquilizar-nos. Cada instituição nos tranquiliza fazendo-nos saber que nosso discurso está na ordem da legalidade, das regras, das normas que a regem. A instituição “contém” meu discurso enquanto fixa os limites do mesmo e me assimila à sua “ordem”. A instituição coage-me e constrange-me, assinalando-me o rumo que pode seguir meu discurso e apontando os riscos que espreitam para além desses perigos; ela coloca limites no desejo. Cada instituição vem tacitamente delimitando o que se pode e o que não se pode dizer dela, o que se pode e o que não se pode fazer (DÍAZ, 2012, p.87).

Embora a questão do discurso seja considerada um tema eminentemente da fase arqueológica do filósofo, é possível afirmar que tal período e a genealogia se assemelham, já que em ambos os momentos há evidência clara de um pensamento que opta pela crença na existência de rupturas em que se afirmava haver continuidades, o qual desconfia fortemente de discursos unitários, generalizantes e emblemáticos. Nesse pensamento não há espaço para essências fixas, leis universais, muito menos fundamentos e finalidades metafísicas (VEIGA-NETO, 2014). As análises dos discursos foram essenciais para que a discussão sobre o poder entrasse em voga. Para o filósofo, a condição de possibilidade primordial de um discurso é a linguagem, mas essa linguagem só pode ter sua condição de existência verificada na

historicidade e, portanto, cada época histórica vai organizar o seu discurso segundo um corpus determinado. A linguagem, nesse contexto, é um ser determinado profundamente pela história.

E através da introdução do poder dentro do discurso, que Veiga Neto (2014, p. 59) afirma que a fase genealógica de Foucault pode ser descrita como uma insurreição dos saberes, “mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa”. Foi, portanto, através do discurso das análises das instituições e do exercício do poder sobre os indivíduos que elas possuíram gerência e importância social para ingressarem nos estudos do filósofo.

O poder, na ótica foucaultiana, pode ser considerado como uma ação que se exerce sobre o estado de um corpo ou sobre a ação de um corpo, sendo considerado como a ação primordial dentre todas as ações. Trata-se de um operador completamente capaz de explicar as práticas de subjetivação e objetivação pelas quais os sujeitos estão imersos. Dessa forma, ele será exercido mais pela produção do que pela repressão, sendo, portanto, positivo. Esse poder apresenta-se no tipo de relação que implica o incitar, suscitar, incentivar, fazer e falar através de sofisticados mecanismos produtores de ideias, palavras e ações. As relações de poder para Foucault visam principalmente constituir os objetos em vez de tomar e moldar os objetos sobre qual incidem e, assim, tornam-se “forças que induzem, produzem prazeres, produzem coisas, formam saberes e produzem discursos em detrimento da noção de poder como aparelho que apenas reprime” (FONSECA, 2011, p. 36). Tendo esse caráter notoriamente sugestivo, o poder vai moldar e não repreender os indivíduos, se inserirá na vida do mesmo como algo intrínseco, natural e, dessa forma, irá se perpetuar naturalmente, em forma de rede.

Assim, o poder para o filósofo não é concebido como uma propriedade, nem partindo do centro ou como algo fixo, mas como algo que perpassa os indivíduos, que está em toda parte, de forma fluída e capilar. O saber e o poder são mutuamente dependentes e o saber não se expressa como outro poder, portanto, o saber é, na verdade, a expressão de vontade do poder. O poder se utiliza do saber, principalmente, a fim de conhecer as populações e indivíduos a ele submetidos, dando origem ao processo pelo qual os sujeitos são subjetivados a um tipo específico. O sujeito, portanto, é o resultado de dispositivos que o qualifica como o tal, sendo que a normalização, a definição identitária de um ser específico (como o louco, o

prisioneiro, o homossexual, o aluno) advêm dos aparatos discursivos e institucionais que o definem (SILVA, 2015). O objetivo de Foucault é realizar uma análise ascendente do poder de forma obter uma microfísica do poder³¹, o que levará perceber que o poder não se exerce apenas pelo domínio homogêneo de um grupo ou classe sobre outro, mas sim, como uma organização circular, similar a uma rede que perpassa tudo e a todos (DÍAZ, 2012). Portanto, essa nova visão muda a percepção do poder vigente, verificando de forma muito ampla como ele se insere e permeia a sociedade como um todo.

A questão das instituições surgiu para Foucault, a partir de discussões sobre o surgimento do poder disciplinar e, em sequência dos conceitos biopoder e governamentalidade. Tanto os conceitos de poder disciplinar e biopoder surgem a partir do século XVII, como uma nova técnica de poder, centradas no corpo do indivíduo, que implicaram em efeitos profundos e duradouros (VEIGA-NETO, 2014). Na sua obra, *Segurança, território e População* (2008), Foucault esclarece a sistemática de como o poder soberano (do rei, na relação entre soberano e súdito, baseada em uma questão voltada sobre o direito à vida e a morte do súdito) para um poder exercido sobre uma sociedade dita disciplinar (onde se considera existir um direito sobre a vida, que passa ser administrada), surgida principalmente após o surgimento de conceitos como população, inscrição, notação e cálculo³². Com o aumento das populações e mudança da forma de governar fizeram com que houvesse a necessidade de mudar o modelo como as pessoas eram conduzidas ou controladas, sendo que a forma de ver essa condução torna-se positiva, sendo incitada de forma profunda no ser humano. O processo de transformação da sociedade sobre a primazia de um poder soberano para uma sociedade onde estado passa a cumprir a função de cuidar e proteger, está indissolivelmente ligado ao caráter de disciplinamento dessa sociedade. E tal modelo veio para substituir o poder pastoral (salvacionista, sacrificial, individualizante e detalhista, modelo

31 Existe uma obra denominada *Microfísica do Poder* (1979 – 1ª Edição) a qual foi organizada por Roberto Machado, e contém as transcrições dos cursos ministrados no Collège de France, artigos, debates e várias entrevistas que auxiliam na introdução ao pensamento de Foucault.

32 Os conceitos de população, inscrição, notação e cálculo são considerados fundamentais para Foucault (2008), ao passo que foram os mesmos que permitiram a passagem de uma arte de governar para uma ciência política e acabaram por fortalecer a atuação do Estado. Cumpre referir que tais conceitos permitem que o Estado possua conhecimento dos elementos que irão lhe sustentar, sendo muito mais um conhecimento referente às coisas do que as legislações. Por definição estatística “é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado” (FOUCAULT, 2008, p. 365). A partir do surgimento da população, surgiu a necessidade de controle, sendo que a inscrição em um seio populacional e notação e o cálculo por meio das estatísticas se tornaram fundamentais para a estabilização do controle

que começou a ser quase impossível com o aumento populacional) e o poder de soberania (não era sacrificial e estava em déficit em relação ao poder pastoral).

As técnicas de poder disciplinar e de biopoder pautam-se em técnicas que se apropriam do “corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante” (VEIGA-NETO, 2014, p. 65). Nessa citação, a referência encontra-se principalmente nas práticas de disciplinamento e de vigilância, as quais se constituem em ações específicas para esse fim que impõe a disciplina ao indivíduo e o modelo do panoptismo³³.

O exercício do poder disciplinar é aquilo que se denomina como uma *tecnologia de dominação*. Em suma, ocupa-se da organização do espaço, do tempo e das capacidades dos indivíduos. A organização do espaço e o deferimento de tarefas e responsabilidades torna-se essencial ao controle. Essas tarefas são ofertadas de forma gradativa, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo e para isso são ordenadas em estágios, classificações, exames aplicados sucessivamente. Os detalhes específicos desse processo dependerão “do discurso verdadeiro daquela disciplina, isto é, do conhecimento das pessoas, dos processos e atividades que foram estabelecidos através do exercício do poder no interior daquele bloco disciplinar ” (MARSHALL, 2011, p. 25). Toda essa técnica forma o que Foucault denomina como indivíduos normalizados: aqueles que se encontram dentro dos padrões normais de expectativas idealizadas. Ou seja, é preciso formar um indivíduo disciplinado, dócil, capaz de seguir as regras e que, quando examinado ou avaliado, esteja dentro dos padrões de normalidade esperados. Esse modelo é ainda aquele utilizado pelas instituições educacionais pelo mundo.

Na sequência dessa tecnologia de dominação e condução do homem, surge aquilo que Foucault determina como governamentalidade, racionalidade governamental e as artes do

33 O panotismo, figura apresentada na obra de Foucault, Vigiar e Punir (2010), refere-se ao sistema de controle baseado na forma de construção arquitetônica do Panóptico de Bentham, onde a prisão trata-se de um anel dividido em celas circunda uma torre e janelas permitem que a luz atravesse a cela. Na torre central há um vigia, e em cada cela, um “anormal” (louco, doente, condenado). A ideia dessa forma arquitetônica é a separação das celas, que implica numa invisibilidade lateral que garante a ordem: se são detentos, não há perigo de fuga em massa ou projeto de novos crimes, por exemplo. Todavia, o efeito dessa arquitetura é mais profundo: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre, tudo se vê sem nunca ser visto. O objetivo dessa técnica é induzir um estado consciente de visibilidade e sustentar uma relação de poder que independe de quem o exerce, faz com que os detentos (ou aquele que se encontra dentro da instituição utilizadora desse modelo) encontrem-se em uma relação de poder de que eles mesmos são os portadores. É o modelo do panóptico que acaba por automatizar e desindividualiza o poder.

governo. O governo seria uma espécie da condução da conduta dos indivíduos, de forma a promover ações pautadas em racionalidade dita governamental que se ocupam a produzir sujeitos, moldando, guiando e afetando fundamentalmente a formação desse sujeito, que o será de acordo com um modelo certo, pronto, de uma certa forma específica pré-determinada. Essas atividades operam no âmbito do individual (do eu), nas relações entre os indivíduos privadas ou públicas, entre si ou entre os especialistas, a sociedade, etc, além de uma inter-relação clara desse modo de ser com o exercício de uma soberania política. As artes de governo se referem àquelas formas em que o governar é para um e para todos, de forma a individualizar o sujeito, mas também normalizado de acordo com o todo (MARSHALL, 2011). Já governamentalidade de Foucault é entendida como:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por — “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de — “governo” sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por — “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco — “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

No século XX, surgem os conceitos de biopoder e posteriormente, toda uma biopolítica baseada nesses conceitos, em que se considera a existência de um corpo coletivo, um conjunto de corpos, que acaba por gerar um novo corpo – a população – um corpo com multiplicidades de cabeças, muito embora Foucault se utilize desses conceitos para caracterizar os períodos anteriores de sua obra. O biopoder é aquele poder que é aplicado à vida, mesmo que se fale em corpo dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. O biopoder inaugura *as tecnologias baseadas no eu*, no controle de si mesmo em nome de uma coletividade. Com base principalmente no controle sexual (*História De Sexualidade*, vol I, 1976³⁴), e a utilização dos estudos científicos, e discursos de especialista, do indivíduo foi

34 Obra citada para elucidação. Nesse período (genealógico), outras obras foram realizadas complementando as discussões de saber-poder, como *Vigiar e Punir* (já citada) e *A ordem do discurso* (1971) e *A verdade das formas jurídicas* (1974), para as quais não será dado maior enfoque devido aos objetivos do trabalho ora em tela.

tirado o exercício do conhecimento do próprio eu, de forma verdadeira e profunda, e passa a tratar do conhecimento do eu através da verdade inserida por essa tecnologia. Nesse sentido, os indivíduos foram instigados a conhecerem-se, a observarem-se, mas também a se responsabilizarem por si e pelos outros, de forma a conhecerem-se dentro do discurso preponderante, mas também observar-se, o que passou a significar para os indivíduos “ajustar-se ao exterior, oferecer-se, com um conjunto de “verdades” que, ao serem apreendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir” (MARSHALL, 2011, p. 28).

Com o conceito de governamentalidade e das artes de governar, Foucault inaugura uma nova percepção do mundo em que o governo dos indivíduos e de toda a população perpassam tecnologias e racionalidade específicas, moldadas através da economia política e instrumentalizada pelos dispositivos de segurança³⁵ (FOUCAULT, 2008). O primeiro passo para o exercício desse governo dos indivíduos baseou-se no fortalecimento do Estado, por meio da criação dos conceitos necessários para o exercício desse controle, como justiça, bem-estar e saúde. E isso se relaciona diretamente com o conceito de suportar as necessidades humanas, garantindo-se então, por meio de investimentos na educação e na saúde, o implemento da vida, e para isso as instituições foram fundamentais para esses fins. O indivíduo torna-se um elemento significativo para o estado, mas principalmente torna-se um instrumento deste. Assim, por meio do conceito de dispositivo considerado como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 12) o governo dos indivíduos vai se modelando das mais diversas formas e através de um exercício de poder que não é em essência repressivo, pois trata de incitar, suscitar e produzir, mas que se exerce antes mesmo que seja possuído, pois esse poder só é possuído de uma forma determinável pela classe e determinada através do estado, e que ainda se permeia através dos dominantes e dos dominados, porque perpassa todas as forças envolvidas nessa relação de dominação (DELEUZE, 2013).

35 Para Foucault os dispositivos de segurança seriam todos aqueles métodos que não se ocupam em fazer “a análise do significado das condutas, mas simplesmente em saber como um dado jogo de estímulos poderá, por mecanismos ditos de reforço, acarretar respostas cuja sistematicidade poderá ser notada e a partir da qual será possível introduzir outras variáveis de comportamento” (FOUCAULT, 2008, p. 368) O dispositivo de segurança é criado e sustentado por meio de dispositivos legais fortemente ressaltados e ampliados, de forma sucessiva. A lei, portanto, é um exemplo bem específico de tais dispositivos. (FOUCAULT, 2008).

A polícia, ou o exercício do poder de polícia, também é indicado como um dos aspectos principais a fim de efetivar o governo dos indivíduos para Foucault. Todavia, esse poder de polícia não se detém apenas na parte de repressão como imaginamos, mas muito mais como um poder de vigilância, de exame, observação, classificação e controle, de forma a determinar o que é e o que não é permitido. Assim, devemos considerar que o Estado não atua como uma fonte central do poder, mas como uma matriz de individualização na qual cada um tem um modelo específico de construção para a sua subjetividade, para a condução da sua vida e para orientar as suas ações. Nessa concepção o poder efetivamente se exerce no e por meio do Estado, mas não tem nele a sua origem, muito pelo contrário, o poder ingressou no estado, quando se abrigou e legitimou-se dentro das instituições estatais (VEIGA-NETO, 2014).

As técnicas de dominação, através da disciplina, e as técnicas de si, através do biopoder, criam toda uma sistemática de racionalidade e tecnologias que imputam ao indivíduo o controle, a normalização e a condução de suas vidas de uma forma muito profunda e especializada. Trata-se de processos de objetivação, em que o homem é culturalmente considerado um objeto e que por meio dos mecanismos disciplinares, foi possível a constituição de um indivíduo moderno: útil e dócil. Já os processos de subjetivação consideram o homem agora, como um sujeito, que possui uma identidade, mas que lhe é atribuída como própria, moldada dentro da racionalidade vigente (FONSECA, 2011).

Tal entendimento foi crucial para o surgimento do indivíduo moderno, principalmente, perpassando pelo entendimento de que poder toma uma forma diferente da que se normalmente esperaria, já que esse se torna uma gama de estratégias e mecanismos, os quais incitam, suscitam e produzem discursos, ideias e ações que formam características especificadas de um certo tipo de subjetividade que se quer moldar. Todavia, é necessário destacar a inserção dessas ideias como naturais, certas e corretas passaram tanto pela criação de normas positivadas tanto pela ação do poder de forma capilar, contando com o indivíduo para a sua difusão e de forma a criar e disseminar um saber na veia social. Há uma dependência mútua nessa capilaridade, que conta ainda com a necessidade de formar, organizar e circular um saber (FONSECA, 2011). Portanto, uma relação intensa de saber-poder.

Assim, podemos perceber claramente que a disciplina e seus mecanismos acabam por produzir o indivíduo, distribuindo-o no espaço de forma específica, elaborando a sua história

e promovendo o seu arquivo. O tempo e as atividades de cada indivíduo, além de serem sumariamente controladas e determinadas, são relacionadas entre os indivíduos, em forma de rede. O indivíduo não é único, no sentido de ser anônimo, mas possui uma identidade moldada em termos de utilidade e docilidade que são concretizadas, a partir da particularização, que é feita para todos e não para um indivíduo específico. A disciplina pressupõe a singularização e que o indivíduo é possuidor de uma identidade marcada e formada para ser de forma dócil e útil (FONSECA, 2011).

Dessa forma, o aspecto mais preponderante dessa governamentalidade e dessas artes de governar esteja no pressuposto de objetivação (individualização) e subjetivação (normalização) dos indivíduos que permeiam a sociedade de forma muito intrínseca, no exercício de um poder que não é repressivo nem localizado, mas que trabalha em redes, e se insere de forma muito específica na vida, nos corpos dos indivíduos. A condução direcionada dos indivíduos, talvez, seja o ponto mais relevante dessa análise, que possui na educação seu ponto de ápice. Temos que ter em mente que a escola é uma das maiores instituições de disciplinamento existentes e, sem dúvida, torna-se um braço estatal forte o suficiente para conduzir e moldar os corpos e as subjetividades de forma muito específica.

Assim, o sistema de educação social talvez seja a forma mais completa de ação do poder de vigilância e disciplinamento e controle sobre a vida e os corpos, por meio de um discurso muito específico. Segundo Díaz (2014, p. 90), torna-se função da educação e do ensino “distribuir, permitir e proibir discursos. A marca que a educação vai fixando nos discursos é a que surge entre o intrincado jogo das forças do poder e os estratos do saber. Ainda que saber e poder interajam dinamicamente, o último adquire certa prioridade sobre o primeiro”. E o meio pelo qual esse discurso chega às escolas é através do currículo estatizado e vigente.

Se considerarmos que o currículo é também uma manifestação de poder, aos moldes do que Foucault apresentou, já que se trata de documento que seleciona, restringe e escolhe os conteúdos a serem ensinados diante de um momento histórico específico e de uma racionalidade que visa à subjetivação do indivíduo a uma forma normalizada e pré-determinada, torna-se plenamente possível a análise do currículo sobre a ótica das artes de governar aqui apresentadas. Devemos lembrar que a ordenação, o disciplinamento e a regulação através de regras discursivas tornam-se centralmente importantes na medida em que

o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do “eu” através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular (POPKEWITZ, 2011, p. 183).

O governo de cada indivíduo deve ser realizado a fim de permitir o governo dos demais, ante a característica de perpetuação do poder, de forma capilar, em redes e que permeia a veia social. Nesse sentido, “as desordens de sua conduta afetam a vida da cidade. O exercício do poder político envolve uma regulação interna de cada indivíduo. O domínio de si, longe de convertê-lo em um tirano, possibilita-o ser moderado com os demais” (DÍAZ, 2014, p.169). Se consideramos o exercício do poder, da governamentalidade, como uma série de técnicas de controle, normalização e moldagens de condutas através do disciplinamento, fica muito fácil perceber o papel do currículo como sustentáculo do discurso em todo esse processo.

Nesse contexto, o currículo pode ser entendido com uma série de conteúdos ou temas dispostos de forma organizada, determinando os conteúdos ou os assuntos que gradativamente o estudante deverá assimilar durante a sua trajetória escolar (SACRISTÁN, 2013). Sua importância frente à educação é ainda maior pelo fato de que o currículo é o verdadeiro condicionante das práticas educacionais, sendo aporte científico, como também modelador da forma e da condução do ensino. Nesse sentido, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2015, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, torna-se difícil não reconhecer a intensa ligação entre o currículo e o momento histórico-cultural em que é produzido, já que representa a proposta cultural da sociedade em que é aplicado. Nesse sentido, é possível conceber também que o currículo é uma manifestação de poder, já que pode representar as escolhas específicas de um grupo social que detenha certa supremacia em um cenário atual em detrimento de outro grupo. Assim, será por meio do currículo que, “concebido este como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (SILVA, 2010, p. 10). Do mesmo modo, entende-se o currículo como uma forma de controle e de regulação, em que a população que não possui condições de apresentar ou defender a sua verdade é subjugada a internalizar as escolhas de saberes criadas socialmente para elas pelo grupo social dominante, estabelecendo-se, dessa forma, certos modos de regulação social dos indivíduos.

Cumprе referir que o currículo pode ser considerado como uma invenção relativamente recente para a sociedade ocidental, figurando no mundo como um produto da modernidade³⁶ (POPKEWITZ, 2011) e vem sendo considerado como uma das ferramentas mais hábeis na função de regular e disciplinar o indivíduo. Como vimos, sendo a escola um braço estatal onde o poder também circula de forma capilarizada, podemos referir que a educação e a pedagogia, como nos traz Nogueira-Ramirez (2009, p.27) em uma inspiração foucaultiana, podem ter duas vertentes de análise propriamente válidas: na questão do disciplinamento (domesticação e sujeição), combinado com a ética (formação do indivíduo e sua subjetivação) e com o governo (de si e dos outros); e da vertente que observa a “escola (como instituição a serviço das disciplinas) para a pedagogia (como conjunto de saberes e práticas relacionadas com o governo de si e dos outros)”. Ou seja, a escola será o local onde as artes de governar serão apresentadas de forma mais profunda, completa e ativa na vida dos indivíduos, tanto moldada como um direito ou como obrigação pela sociedade.

E foi, nesse sentido, que a escola foi se desenvolvendo, apresentando tanto os caracteres de subjetivação e condução, quanto aqueles voltados para a moralização do sujeito, principalmente entre o século XIX e XX, que, utilizando-se da Pedagogia e dos estudos das Ciências Sociais, da ciência, como heranças iluministas³⁷ na qual a sociedade poderia encontrar seu progresso. As artes de governar inseridas nessa época foram basicamente aquelas referentes à realocação de questões particulares da vida social em questões amplificadas, sem sistemas mais gerais de relações (como o conceito de escola democrática), o uso de meios de contabilização social, dispondo as pessoas em unidades específicas mas calculáveis (estatística), e da consequente individualização, mas agregada a meios estatísticos voltados para um desenvolvimento ordenado e, que foram substanciais para a definição de conceitos de aprendizagem, rendimento escolar e até mesmo causas sociais para o fracasso escolar (POPKEWITZ, 2011). Foram essas concepções que moldaram as percepções escolares e curriculares que ainda agregam os currículos na atualidade.

36 Vide nota explicativa nº 28.

37 Diz-se como herança iluminista a forma de pensamento originária no movimento que surgiu na França do século XVII denominando Iluminismo e que sustentava o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade, trazendo-se a mesma para luz, ou seja, o pensamento racional. O racionalismo e o antropocentrismo figuraram e ainda incidem seus efeitos nos processos educacionais da atualidade (PACIEVITC, 2016).

Assim, é possível auferir que educar é governar os outros (guiar, conduzir, dirigir), mas que é feita de uma forma dupla: parte do exterior (escola) para interior do indivíduo e do indivíduo volta para o exterior. Trata-se, assim, de um ato que permite ao indivíduo realizar “uma ação sobre si mesmo e, dessa forma, educar não seria só governar os outros, mas ajudar, incitar, induzir para que os outros se governem a si mesmos (e antes que educação, neste caso, falaríamos de educação, de cuidado de si ou de condução de si mesmo)” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009, p.46). Ou seja, a educação é a ação de educar a si mesmo e aos outros, não no sentido de governar ou comandar ou até mesmo repreender negativamente de alguma forma, mas sim no sentido de induzir ou conduzir a uma forma de ser, estar e parecer, afim de que o próprio indivíduo possa posteriormente continuar a sua condução e disseminar uma forma de ser para os outros. E isso implica necessariamente uma noção de norma vigente e dos processos de normalização, em que o corpo e os saberes da educação tornam-se objetos de uma normalização disciplinar dentro da escola e, para isso, uma hierarquização dos conteúdos, disciplinando o que é mais importante dentro da individualização, através do currículo, torna-se indispensável.

O currículo pode ser assim uma forma hábil de condução, criando uma regulação de ser, ao passo que escolhe aquilo que deve ser sabido pelos alunos, incorporando estratégias e tecnologias que definirão a forma de ver o mundo dos alunos, e até mesmo a forma de se conduzir, muitas vezes, ligadas ao gênero (por exemplo: atividades típicas de meninos ou de meninas). Da mesma forma, é imperioso destacar que na medida em que a escola vai especificando o sujeito, classificando-o em suas especificidades, em categorias que oscilam entre a normalidade e anormalidade, o que pode ser e como pode ser, e o que devemos saber, criam-se normas. Trata-se da constituição a escola como a principal agência de socialização, se tornando-se, a partir desse momento, como a instituição por excelência de normatização disciplinar.

A escolarização emerge dessa forma, como uma potente tecnologia social, definida como “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e autorreflexão” (POPKEWITZ, 2011, p. 192), sendo que a organização curricular tem seguido essa ótica. Assim, fica claro perceber que discurso do currículo se ocupa de uma racionalidade própria, representando uma forma de conduzir, de formar uma verdade de um dado momento histórico, de conduzir o indivíduo com base nas

escolhas que são feitas a determinar se um ou outro conteúdo será dado como válido (SILVA, 2010).

Portanto, é uma tecnologia de poder, de forma a conduzir a população (no caso as crianças), através de uma instituição (a escola) para um caminho previamente escolhido (racionalidade de poder) e, dessa forma, subjetivar os sujeitos. Nesse sentido, o currículo demonstra um saber-poder, em que são efetivadas certas disposições, certos modos de se fazer e de se pensar, elencando e determinando o que será conhecimento, em vista de produzir certas subjetividades, ou certos indivíduos (CARVALHO, 2015a). E é com um discurso específico que esse modo de subjetivação é criado. Nesse sentido, Corazza (2004, p. 57) sustenta que considerar o currículo como “*modo de subjetivação* implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculas às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências”. Assim, “[...] a atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação (MACHADO; LOCKMANN, 2014, p.1596). A pedagogia e a escola são utilizadas abertamente para conduzir e moldar os indivíduos de uma forma específica, predeterminada e normalizada, utilizando-se das artes de governar apresentadas por Foucault e consubstanciadas na racionalidade, definida como “estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e a programação” e nas tecnologias como “ajuntamento de pessoas, técnicas, instituições, instrumentos para a condução da conduta” (MILLER; ROSE, 2012, p. 27-28).

Se levarmos essa discussão para o currículo de Educação Infantil e a educação da infância, podemos perceber que a questão dessa condução ordenada, na formação do indivíduo de um modelo certo, normalizado também se faz muito presente. Como vimos no resgate histórico, a preocupação com a educação da infância desenvolveu-se de uma concepção assistencialista, para um conceito que privilegia a criança como um ser dotado de direitos, sendo que dentro deles a educação ocupa um caráter especial. Todavia, essa preocupação também repercute em uma ótica que considera a infância como um período de potencial investimento e governo, para o qual os corpos dóceis e úteis podem ser formados de forma mais profunda e precoce. Além disso, devemos lembrar que, no Brasil, a inclusão das crianças no sistema de ensino é recente, propagada mais profundamente pela Constituição Federal de 1988. Um dos avanços educacionais em relação ao currículo ocorreu

após a publicação em 2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), em que o currículo deve abandonar seu lado assistencialista, não promover a escolarização e permitir a interação das crianças umas com as outras, com elas próprias, com os adultos e com o mundo que as cerca (BRASIL, 2009). Quanto à exclusão da escolarização, muitos termos são retirados do texto curricular (como “ensino” e “conteúdo”, por exemplo), por se entender que apontam para uma vertente de escolarização da infância (BRASIL, 2009). Ou seja, o texto da DCNEI inovou substancialmente em relação aos textos anteriores, principalmente, pelo novo enfoque que apresenta para a Educação Infantil, a qual não se mostra como um suposto ato preparatório para educação fundamental e sim, processo que leva em consideração o indivíduo criança.

Tal visão apontou para a mudança de direção que se quer dar ao currículo, o qual por essa vertente, busca dar mais valor à criança enquanto verdadeiro sujeito de direitos e, portanto, respeitado em sua individualidade e crescimento. Trata-se da chamada Pedagogia da Infância³⁸, a qual possui como objeto principal de preocupação a própria criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31). Pesquisadoras como Kramer (2009) e Barbosa (2009) acompanham a autora citada, sendo uma vertente de pesquisadoras que apoiam e produzem estudos no país, defendendo a Pedagogia da Infância como um campo de atuação pedagógica. Em contrapartida, também há estudiosos como Arce (2004), Prado e Azevedo (2012) e Martins e Arce (2010), os quais defendem a existência de um processo de (des)escolarização e fetichização da infância e sustentam que a Educação Infantil também seja visualizada através do conhecimento escolar que deve ser ensinado às crianças.

E tal visão de uma infância escolarizada, muitas vezes, é defendida por órgãos governamentais e não governamentais que atuam diretamente no Brasil, em nome de um investimento da infância, como uma proteção social da segurança mundial. Ou seja, a lógica é perpassada pelo investimento, pautado em cuidado e proteção, só que em contrapartida parece conduzir para uma escolarização cada vez mais precoce. Tanto o é que recentemente, a título de ilustração, foi publicada a Legislação comumente chamada como Lei da Primeira

38 Por Pedagogia da Infância, entende-se aquela que “terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p.31). Maiores comentários e explicações sobre essa Pedagogia serão tecidos no capítulo 4 deste trabalho.

Infância³⁹ (Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016), que, ao inserir uma série de alterações legislativas propõe melhores cuidados e proteção à infância, mas também refere sobre a ampliação de ofertas e sobre o currículo escolar. Não pretendo analisar a legislação referida sobre uma visão maniqueísta, todavia, é fato que a mesma também atende uma racionalidade específica, numa ótica de poder capilar, que no limite pressupõe cuidado, investimento e condução da educação de uma forma bem específica.

Tais discussões tornam o currículo da Educação Infantil um cenário de disputas intensas de significação. As crianças ainda são conduzidas de forma previamente estabelecida, através de regras claras e dispostas, sem que as suas especificidades latentes enquanto sujeitos em formação sejam consideradas e respeitadas. São, no limite, consideradas um vir a ser, definidas por um futuro e não pelo seu presente, e isso numa política chamada de política de segurança, que “articula soberania, disciplina e biopolítica no campo do multilateralismo de intervenções diplomáticas e militares, por uma democracia mundializada e economicamente liberal, pautada em estilos de vida empreendedores, desde cedo” (LEMOS, 2015, p. 124). Nesse sentido, é na escola que as crianças devem aprender, já nos primeiros anos de vida, “a serem produtivas, dóceis, obedientes, submissas, investidoras e microempresárias em tudo o que fazem e pensam, sentem e vivem”. Condiciona-se o mundo dos pequenos e os molda e condiciona a viver na racionalidade que essa nossa visão social se impõe, através da educação.

No limite, o currículo de Educação Infantil tem sido utilizado, dentro dessa ótica de governamentalidade, para conduzir as crianças e indiretamente suas famílias, para uma

39 Trata-se de lei que cria uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Ele coloca a criança nessa faixa etária como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. Em ampla análise, trata-se de legislação que trabalha efetivamente com a ideia de cuidados e investimentos na primeira infância, os quais perpassam a saúde até a educação. Objetiva-se uma criação de rede, onde o investimento de cuidado não é feito apenas sobre as crianças, mas sobre os pais responsáveis pela sua educação. Essa política também é fruto da concepção neoliberal do investimento em capital humano, onde investe-se em cuidados com os pais, desde a concepção, não se tratando aqui de transmitir uma herança aos filhos, mas sim ver esse investimento como os custos de uma transação que é o casamento (um contrato civil), sendo o casal uma unidade de produção e o filho um produto bem-feito e acabado quando investido. (ROSA, 2009). Assim, a influência direta desse processo no sistema educacional é centrada na consideração da educação como um processo metódico e cuidadosamente empreendido pelo sujeito e sua família, sendo que o investimento nos jovens e na infância, determinam a criação de novas habilidades para o trabalho, como também a estruturação de corpos saudáveis e jovens. No âmbito desse autoempreendedorismo, “a saúde e o corpo, além da educação escolarizada e profissional, se reorganizam com o objetivo de produzir o “capital humano” dotado de belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinária” (CÉSAR, 2009, p.272). Sobre a governamentalidade neoliberal, infância e currículo serão tecidos maiores esclarecimentos no decorrer do texto.

subjetividade e uma conduta que assumem certas “matrizes de inteligibilidade que se transformam para atender a interesses mutáveis de poder” (BUJES, 2015, p. 260). A autora esclarece que essa inteligibilidade atual é pautada em uma governamentalidade neoliberal, que objetiva a produção de capital humano. A infância é um alvo crucial para tal racionalidade e a escola se ocupa como tecnologia para alcançar tal fim, tratando-se como um investimento preventivo social. Para ela, na racionalidade de governo neoliberal a educação se constituirá “como um dispositivo privilegiado de constituição não só do sujeito moral, do agente reflexivo que forma esse corpo político, tornando-se, ela mesma, um laboratório de práticas de regulação moral” (BUJES, 2015, p. 270).

Se considerarmos que a governamentalidade neoliberal será pautada na maximização da competição de forma que implique liberdade de todos os indivíduos para que eles entrem no jogo da economia (BUJES, 2015), é fato que o investimento em capital humano se torna a peça chave dessa lógica e a meta gira em torno de seu início de forma mais precoce possível. E a definição de capital humano reside no

conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que [...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. (LOPEZ-RUIZ, 2007, p. 18, *apud* COSTA, 2009, p. 146)

Na escola, a cultura empreendedora, como implemento do capital humano, é inserida de forma a implementar o sucesso do indivíduo, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e bem-estar de toda a sociedade. Cada indivíduo fica responsável por si mesmo e pelo seu crescimento pessoal, a concorrência é a chave e não se busca o conhecimento coletivo. Nesse sentido, a consideração mais relevante é a de quais competências são mais importantes e, conseqüentemente, implementa-se o desenvolvimento da meritocracia. O status de cada um é medido pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação. E tal sistemática também é aplicada às crianças, de forma deliberada, através da Educação Infantil.

Foi Foucault, no seu curso de 1979, “*O Nascimento da Biopolítica*”, que introduziu o conceito de capital humano, ao analisar as teorizações econômicas que produziram o

neoliberalismo (FOUCAULT, 2008). Nessa nova concepção, o sujeito passa a ser comandando por procedimentos culturais e econômicos, os quais, por sua vez, são orientados por questões de mercado e regulamentação econômica. Nesse sentido, Foucault considera que esse novo sujeito, considerado economicamente ativo, deverá moldar-se por meio de novas tecnologias “informacionais, nutricionais, educativas e físicas, que configurarão a ampliação das suas capacidades corporais e cognitivas de maneira a tornar esse sujeito um empreendedor de si mesmo” (CÉSAR, 2009, p.272).

Essa teoria, desenvolvida no século XX, é uma nova forma de biopoder, de transformação da governamentalidade, que torna a agir a partir do eixo flexível do mercado. Foucault analisa os conceitos criados por essa escola, tais como *homo oeconomicus*, “capital humano”, “sociedade empresarial” e de “mercado” competitivo que passaram atuar sobre a população humana. Nesses conceitos, o homem é visto como um agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas, sendo que “o livre mercado econômico como a instância suprema de formatação da verdade no mundo contemporâneo” (DUARTE, 2009, p.46). Na contemporaneidade, o neoliberalismo cria formas sutis e flexíveis para o governo do povo, sendo que o *homo oeconomicus* torna-se um empreendedor de si mesmo, constituindo o seu próprio produtor de rendimentos e de capital, apoiando-se também numa nova versão governamentalidade, chamada aqui de governamentalidade biopolítica neoliberal (FOUCAULT, 2008a). Nesse sentido, não é mais necessária a ação do Estado para a definição do padrão comportamental do indivíduos: isso agora é feito pelo mercado, e da livre concorrência, a qual atua de “maneira descentralizada e bastante eficaz como instância privilegiada de produção de subjetividades” (DUARTE, 2009, p. 47) Os princípios vigentes são o do autoempreendedorismo, e do controle sutil e flexível dos indivíduos pela regra de mercado, condicionando os mesmos a seguir seus próprios caminhos, de forma a responsabilizá-los pelo seu sucesso ou insucesso. O marketing pessoal torna-se a nova regra, sendo que no coração da biopolítica neoliberal reside em “generalizar, de difundir, de multiplicar, tanto quanto possível, as formas ‘empresa’ de maneira a fazer do mercado da concorrência e, por consequência, da empresa, aquilo que se poderia chamar de potência informante da sociedade” (FOUCAULT, 2008, p. 154 *apud* DUARTE, 2009, p. 48). É dentro desse bojo formativo que a escola contemporânea é forjada, inserida, e alterada em seus documentos, como no caso do currículo. Assim, o conceito de *Homo economicus* se configura em um redescobrimento contemporâneo do princípio primordial da economia liberal clássica,

“de que as pessoas devem ser tratadas como maximizadores racionais da utilidade para reforçar seus próprios interesses (definidos em termo de posições mensuráveis de riqueza) na política, assim como em outros aspectos da conduta” (PETERS, 2011, p. 220-221).

A governamentalidade neoliberal é também biopolítica, sendo essa a conjunção de política com biogenética. Se levarmos em consideração a nova trama que estabelece que o sujeito se torna empresário de si mesmo, é através do aprimoramento de capacidades físicas, genéticas e de suas habilidades que ele se torna mais competitivo aos olhos do mercado, controlando os fatores de risco em nome do aprimoramento. Assim, se verifica que discursos e práticas com esse enfoque “determinam insidiosamente uma padronização homogeneizada de comportamentos, sentimentos e falas que invadem e regulam previamente todos os domínios da vida social cotidiana, abafando a produção das diferenças a partir do mercado econômico como novo lugar de produção de verdade, de desqualificação e de aniquilação” (DUARTE, 2009, p. 49).

Essa nova concepção, voltada para a educação, implica que a mesma deixe de ser um espaço público de discussão, de figurar como uma instituição da esfera política e passe a ser considerada como um eixo do mercado de consumo, no qual os envolvidos no sistema educacional (pais, filhos, professores e trabalhadores em educação) tornam-se consumidores individuais e isolados, em busca de seus supostos direitos de consumidores. Os conceitos clássicos de justiça e igualdade historicamente incorporados na educação são deslocados para os conceitos de livre comércio e concorrência, como mercado, consumidor e, principalmente, qualidade total. Assim, como afirma Silva (1996, p. 247), “como resultado, temos uma nova “realidade” linguisticamente definida, que, ao reprimir e tornar impossível qualquer forma alternativa de pensar e dizer, nos aprisiona na única forma que parece possível”.

A influência direta desse processo no sistema educacional é centrada na consideração da educação como um processo metódico e cuidadosamente empreendido pelo sujeito e sua família, sendo que o investimento nos jovens e na infância, desde muito cedo, já na Educação Infantil, determinam a criação de novas habilidades para o trabalho, como também a estruturação de corpos saudáveis e jovens. No âmbito desse autoempreendedorismo, e capitalismo de si, “a saúde e o corpo, além da educação escolarizada e profissional, se reorganizam com o objetivo de produzir o “capital humano” dotado de belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias” (CÉSAR, 2009, p. 272).

Acredita-se, assim, que a não-decolagem de países subdesenvolvidos reside na insuficiência de investimentos em capital humano e, por esse motivo, a educação quase sempre é escolhida como a tábua de salvação para um recomeço do investimento no humano. E como se sabe, é nessa teoria que manifestações do caráter empresarial da escola surgem, no sentido que a mesma enquanto empresa, não investe nos seus cérebros privilegiados, que se encontram entre pessoas muito abaixo ou na média dos índices estabelecidos. Assim, ante a omissão governamental, instituições privadas preocupam-se em criar planos e premiações como forma de investimentos nesses cérebros privilegiados, por meio de aplicações de exames e testes. E o sustento desse intento fica justificado pela consideração por parte do governo (Estado) de que a escola deve ser baseada em uma igualdade de oportunidades e que por isso tais programas não vão a frente (ROSA, 2009). Não foi por acaso, portanto, como já ressaltai, que a criação da Base vem sustentada nesse discurso de fracasso escolar e necessidade de investimento na educação para a resolução das mazelas educacionais. A escola vive o fantasma da meritocracia e do investimento em capital humano, destoando de todo o fundamento de base escolar, que preza sim pelo implemento das relações humanas, de igualdade e de interação. São abertas, assim, as portas da competição escolar, e que atinge de forma muito profunda a educação dos infantes.

A autora Bujes, ao analisar a obra *Microfísica do Poder* de Foucault, ainda ressaltava que “o poder sobre a vida se interessou pelas crianças para fazer com que se tornassem utilizáveis, suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz, saudáveis” (BUJES, 2015, p. 277). Não é por acaso, portanto, que o mundo e o país têm voltado os olhos para a primeira infância, a fim de considerá-los um investimento rentável, uma possibilidade plena de condução para um fim específico, para a produção de corpos dóceis e úteis para uma realidade que presa pela autorresponsabilização, pela vida, pelo corpo e pelo próprio sucesso. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância lembrar que “governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam aí” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55). E nada melhor que a educação para atingir esses fins, sendo que a escolarização precoce, a normalização, o enquadramento, podem ser ferramentas adequadas para esse fim.

Essas tensões no campo dos estudos do currículo, nesse âmbito de significação, investimento e formação de um indivíduo em uma forma determinada ganham novo enfoque

com a emergência das discussões da criação da Base Nacional Comum Curricular. Em relação à Educação Infantil, está propondo uma forma curricular baseada na experiência italiana, mas que parece ser, em princípio, uma tentativa de operacionalizar um currículo para essa etapa educacional em desacordo com a proposta modelo, focando-se, ainda que de forma muito sutil, na escolarização dos infantes, normalizando um tipo específico de sujeito, advindo o documento de uma emergência de fatores no mínimo questionáveis. Tal situação tem fomentado ainda mais o debate sobre a questão e efervescendo o cenário nacional com as mais diversas manifestações de concordância e discordância, acompanhando pesquisas sobre o tema que tratam direta ou indiretamente dessas duas posições (Pedagogia da (des)escolarização e Pedagogia da infância) acima ressaltadas, além das questões sobre a governamentalidade, normalização, objetivação e subjetivação de indivíduos para uma racionalidade específica, através de tecnologias próprias.

Por isso, pensar a Base de forma a avaliar que o que ela pretende para a Educação Infantil, ante todos os aspectos já elencados, como aqueles que virão a ser, à luz dos conceitos apresentados, como também daqueles que de forma mais indireta surgirão nos capítulos de análise, mostra-se como uma possibilidade não apenas viável, mas necessária, a fim de garantir e respeitar, principalmente, os direitos e as particularidades dos infantes, que nem sempre são considerados nessas lógicas sociais e econômicas que intervêm no país. Vencidos assim, os fundamentos que embasam a pesquisa, passamos a análise da produção do corpus de dados do presente texto.

3.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

*“O pesquisador tem uma mente que resolve problemas,
em contraste com a mente conformista.
É a mente do amanhã, em vez da mente de ontem”
(GARCIA, 2013, p. 478).*

Como referi no início desse trabalho, pesquisar é uma tarefa complexa, mas também apaixonante. O ato de pesquisar em Ciências Humanas pode abrir novos olhares e novas oportunidades de ressignificar temas, conceitos e teorizações, com o intuito de descobrir não só

os caminhos passados, atuais e futuros da humanidade, mas principalmente quem, o que é e como é forjado o sujeito que permeia esse mundo. Assim, é por esse motivo que tal tarefa “sempre será comprometida com a realização de certos valores, nunca é simplesmente um assunto intelectual (buscar o conhecimento), como se isso não afetasse o “para o quê”, “para quem”, “quem é beneficiado”, “se alguém será prejudicado”, “se será útil para alguém”, etc” (GARCÍA, 2013, p. 478).

A presente pesquisa, pautada na linha dos Estudos Culturais, como já exemplificado, opta em estudar o currículo com base nos chamados Estudos de Currículo e nos Estudos Foucaultianos, os quais têm por base a inspiração na obra de Michel Foucault. Essas linhas compreendem os estudos educacionais modernos, pautada na ideia de que existe na contemporaneidade uma pedagogia, um modo muito específico de ensinar e uma possibilidade de apreender nos mais diferentes artefatos culturais existentes, os quais ampliam os objetos curriculares, transcendem por toda sociedade e modificam a forma de visualizar o processo educacional (PARAÍSO, 2012). Cumpre referir que a pesquisa educacional de vertente pós-crítica “é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes em educação. Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoar, contagiar” (PARAÍSO, 2012, p. 42).

É fato, portanto, que essa linha de pesquisa, além de objetivar dar esse novo significado também desenvolve uma metodologia própria com suas premissas e pressupostos, os quais podem orientar o pesquisador que opta por essa linha de estudos no seu caminho investigativo. As premissas caminham desde a orientação de base de conceitos, na localização do estudo na pós-modernidade, na consideração do sujeito como ser forjado nos efeitos das diversas linguagens e de formas de subjetivação aplicadas ao mesmo e, principalmente, na diferença entre cada um deles, muitas vezes subjugadas, além da discussão dos regimes de verdade existentes e do discurso e das diversas formas de relações de poder existentes, até a forma como metodologicamente se chega ao objeto de estudo da pesquisa. Há aqui, na verdade, num movimento de proliferação de forças e multiplicação de sentidos, aquilo que envolve a vida humana, sendo que “operamos com a multiplicação para fazer o “e” da multiplicidade funcionar; para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens para a educação” (PARAÍSO, 2012, p. 32).

É por esse motivo que os objetos de estudo para essa linha de pesquisa se tornam tudo aquilo que possa ressignificar e reinventar modos de conceber os processos educacionais,

sendo que uma infinidade de elementos pode ser alvo da curiosidade e questionamento do pesquisador. Por meio da bricolagem⁴⁰ e articulação de conceitos, por exemplo, jornais, imagens, sites, documentos legais, entrevistas, ruas, filmes, programas e tudo mais que possa despertar a inquietação e que esteja ligado a processo educacional, pode ser objeto de pesquisa do investigador. E muito disso passa do simples pressuposto de que estamos apreendendo, sendo ensinados, moldados, subjetivados e conduzidos a todo o momento, por uma série de artefatos do mundo cotidiano, mesmo que não nos demos conta desse processo. Outros processos são consubstanciados na leitura profunda e demorada, na recriação de significados, no processo de interrogação, na descrição, nas análises das relações de poder, na multiplicação de sentidos, muitas vezes, poetizando, muitas vezes, de forma rigorosa e alguns, de forma flexível.

Foi com base em todo esse arcabouço teórico e metodológico que busquei definir além do escopo da minha pesquisa, o objeto de estudo dela e a produção de seus dados. Tendo em vista o caráter da Base, consubstanciado em um documento legal, produzido pelo Ministério da Educação do país, e que no início da pesquisa, estava em sua primeira versão (ano de 2015), a escolha dos documentos perpassou, principalmente, pelo acompanhamento do processo de construção. Nesse sentido, as versões escritas da Base, os sites principais de divulgação da construção, além de artigos científicos de opinião e notícias veiculadas na mídia foram alvo de análise para a construção das discussões aqui dispostas, além, é claro, de toda a leitura de base conceitual, para explanação dos fundamentos conceituais e metodológicos aqui utilizados.

Todavia, ante a extensão de tudo o que foi veiculado e produzido nos sites durante esses dois anos, (por exemplo, o site de divulgação oficial governamental foi reestruturado e reformulado em seu layout pelo menos 4 vezes durante esse período), nem tudo será alvo de discussão. Meu objetivo foi escolher documentos, manifestações e recortes específicos sobre o tema, a fim de conduzir um panorama sobre a Base, mas, principalmente, no que se refere ao currículo da Educação Infantil. Assim, devo alertar dois pontos específicos sobre a

40 A autora esclarece que o termo bricolagem significa um recorte e colagem de elementos para compor um discurso. Todavia, esse processo significa que “recortamos de “lá” – de onde inventaram e significaram os métodos, os instrumentos e os procedimentos – e colamos “ali” – no nosso trabalho de investigação, que opera com ferramentas teóricas pós-críticas e com outras imagens de pensamento (PARAÍSO, 2012, p. 34). Não há, todavia, integração e totalização, muito menos restauração da unidade. Trata-se de uma verdadeira composição dos heterogêneos, dando um novo significado à formação realizada, com base nos pressupostos, premissas e imagens de pensamento das correntes teóricas estipuladas. (PARAÍSO, 2012).

questão: primeiro, o documento ainda está pendente de homologação, embora haja o objetivo claro do Governo (MEC) em manter a terceira versão como a final, esta está sob revisão, o que não prejudica o trabalho aqui feito, como já referi, mas podem gerar novos pontos que aqui não serão destacados; segundo, a linha metodológica escolhida permite essa colagem, recorte e reconstrução de artefatos para a constituição de uma nova percepção de conceitos educacionais em currículo. Assim, a minha escolha de produção dos dados foi justamente no sentido de escolha, análise e indicação dos documentos e as suas linguagens, que evidenciam as tecnologias utilizadas na conjugação do ser-criança, pautando isso em uma governamentalidade neoliberal.

Feitos essas considerações, ressalto que o Ministério da Educação se ocupou em criar um site específico para dar maior visibilidade do documento e o andamento de todas as atividades, tanto aquelas da consulta pública quanto dos Seminários que ocorrem no país. O referido site encontra-se no endereço eletrônico⁴¹, e contém todo um aparato para o público, permitindo além da consulta às versões, os pareceres, recomendações, agendas de seminários, resultados das atividades, biblioteca, entre outros.

Na verdade, como será elucidado, oportunamente, o objetivo de toda essa construção de materiais feita pelos idealizadores da Base, divulgadas principalmente no site oficial, além da consulta pública, parece caminhar para a formação de um convencimento e a crença de o documento realmente é construído democraticamente e reflete a opinião e o desejo da comunidade sobre os rumos educacionais. Há uma sedução, com um layout interativo, envolvente, com vídeos avalizados por especialistas, os quais permitem concluir que o documento é, de fato, algo que contribuirá para o desenvolvimento dos alunos e para o avanço educacional do país.

Outro site que também se ocupa de divulgar os documentos e as movimentações de todo o processo é o site <http://movimentopelabase.org.br/> no qual também toda a documentação produzida durante o processo é encontrada, além de contar com vídeos elucidativos e páginas em redes sociais que permitem o acompanhamento das movimentações que estão ocorrendo e são publicadas.

Para elucidar, relaciono algumas imagens dos sites referidos para que o leitor tenha uma ideia de toda o processo que ocorreu:

41 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

Figura 01: Números da contribuição.



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 24 out 2016.

Nessa imagem, o que podemos perceber é o layout inicial da página no ano de 2016, na qual os números da consulta pública são apresentados para o público. Nesse tópico, o internauta poderá acessar uma série de informações sobre o andamento do processo, como os números da consulta, os mapas de contribuições realizadas, os relatórios analíticos e dos leitores críticos da Base, além de toda a agenda do movimento. A construção do site é voltada para a transparência e legitimidade das informações, para que os interessados tenham acesso a toda gama de ações e documentações já produzidas, como se vê nesse outro recorte da página da internet:

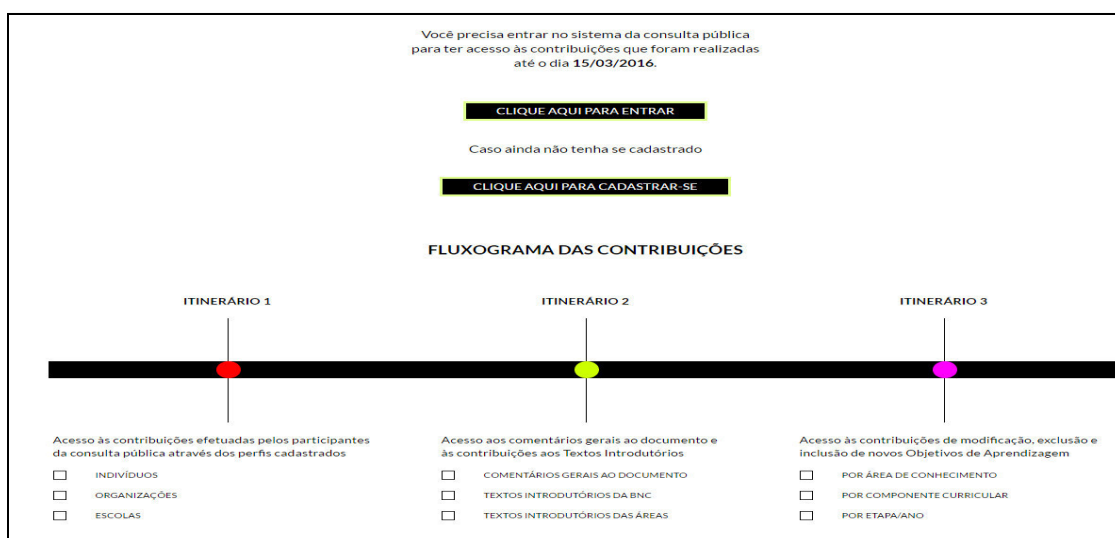
Figura 02: Conheça a Proposta:



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 24 out 2016.

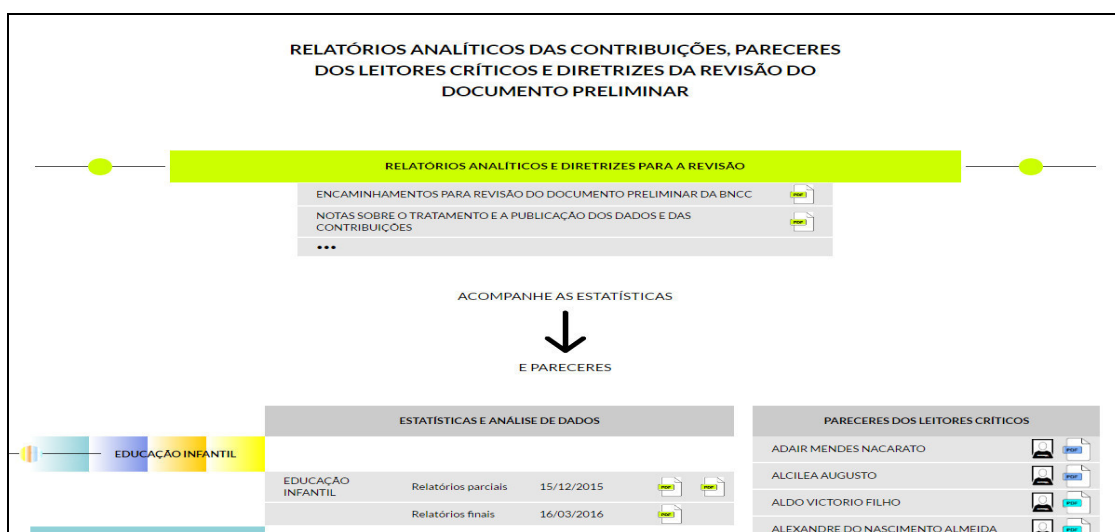
Para ter acesso aos relatórios da Consulta Pública, é preciso fazer um cadastro rápido e simples, mas que nos dá uma ampla possibilidade de acesso aos documentos. Para auxiliar o contato com as contribuições, o site é organizado em três itinerários, de acordo com o público que proferiu a proposta, dos comentários dos textos introdutórios, e dos objetivos de aprendizagem, como se observa nas figuras abaixo, na qual se deu atenção especial ao recorte da Educação Infantil:

Figura 03: Fluxograma das Contribuições.



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribuicao-dados>>. Acesso em 24 out 2016.

Figura 04: Relatórios Analíticos.



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 24 out 2016.

Figura 05: Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL			
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			
↓			
OS DADOS REFEREM-SE ÀS CONTRIBUIÇÕES REALIZADAS ATÉ O DIA 15 DE DEZEMBRO DE 2015			
NÚMERO TOTAL DE CONTRIBUIÇÕES VÁLIDAS			9568
1)	A linguagem utilizada é clara, permitindo que o mesmo seja compreendido pelos participantes da discussão pública.		
☒	Concordo fortemente	2349	24,22%
☒	Concordo	7174	73,97%
☒	Sem opinião	68	0,70%
☒	Discordo	89	0,92%
☒	Discordo fortemente	19	0,20%
2)	A ideias da APRESENTAÇÃO são pertinentes e relevantes para a área ou para o componente curricular tendo em vista o seu papel na Educação Básica.		
☒	Concordo fortemente	2107	21,72%
☒	Concordo	7375	76,04%
☒	Sem opinião	101	1,04%
☒	Discordo	91	0,94%
☒	Discordo fortemente	25	0,26%
3)	Marque, a seguir, o motivo que justifica a discordância em relação à clareza, pertinência ou relevância do texto apresentado:		
☒	O vocabulário utilizado no texto é inadequado e prejudica a leitura do mesmo;	29	14,87%

Fonte:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/itinerario-2?tipo=pr&id=3776&ac=AC_EDI>. Acesso em 24 out 2016.

Outro site em destaque é o <http://movimentopelabase.org.br/>. Este, com um layout mais claro e mais lúdico, também se ocupa de trazer toda uma gama de documentações acerca da discussão sobre a primeira e segunda versão, trazendo destaques sobre a movimentação e recorrendo às redes sociais para divulgar o documento, e no limite, evidenciar na sua grande maioria posicionamentos favoráveis sobre a criação do currículo hegemônico, muito embora o documento seja alvo de muitas discussões, como já demonstrado aqui. Vejamos um recorte da página inicial do referido endereço eletrônico do ano de 2016:

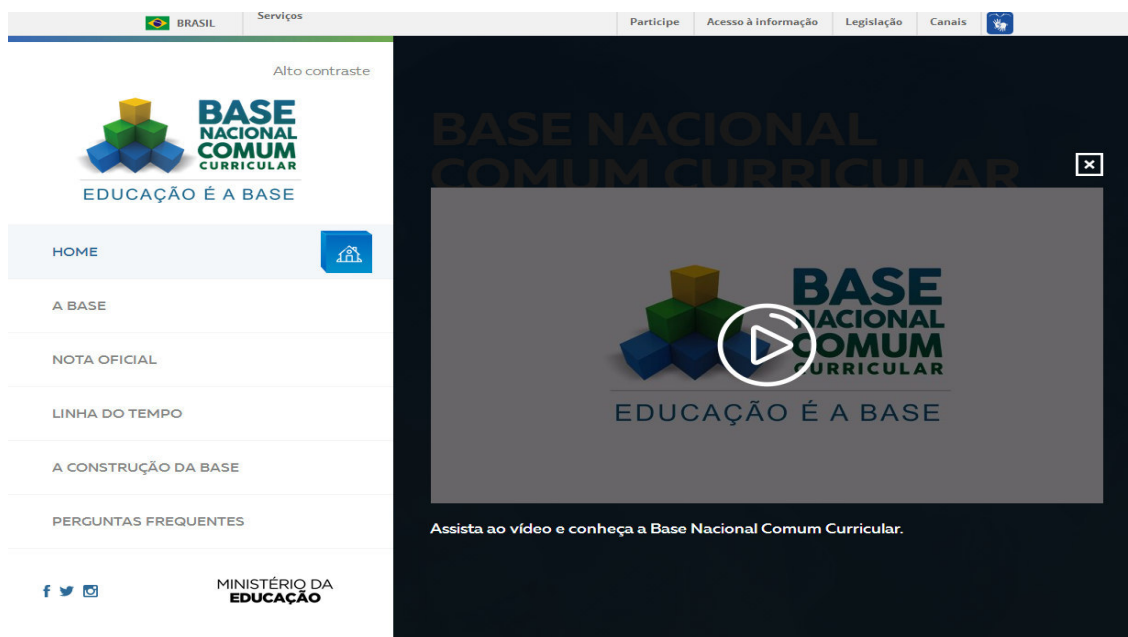
Figura 06: Movimento pela Base.



Fonte: < <http://movimentopelabase.org.br/> >. Acesso em 24 out 2016.

Já com a publicação da terceira versão no ano de 2017, o site ganha nova cara, novos vídeos, e um novo layout ainda mais inspirador, que reflete não só os objetivos sedutores, mas a nova roupagem do documento na sua terceira versão, como será visto. Assim, confira:

Figura 07: Novo layout.



Fonte: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em 19 mai 2017.

Veja-se, por exemplo, que o próprio slogan da propaganda muda: “Educação é a Base”. A mudança é nítida em relação àquele que a primeira versão de 2015 criou, qual seja; “A Base é a base” (BRASIL, BNCC, 2015). Com qual intuito o slogan muda? O que se objetiva com tal alteração? Ou seja, com isso demonstro que até mesmo as mais pequenas mudanças e alterações na forma de divulgação das versões indicam a mudança da racionalidade, e a nova tecnologia empregada na formação de disseminadores da homogeneização curricular da BNCC.

Figura 08: Nota oficial.



Fonte:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/nota-oficial>>. Acesso em 19 mai 2017.

Na próxima figura (figura 09), pode-se observar como o site tornou-se atrativo aos olhos da comunidade, utilizando-se de design de interação mais atrativo e visualmente estimulantes, que prende o leitor e o estimula a visualizar cada vez mais as informações lá dispostas.

Figura 09: Linha do tempo.



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em 19 mai 2017.

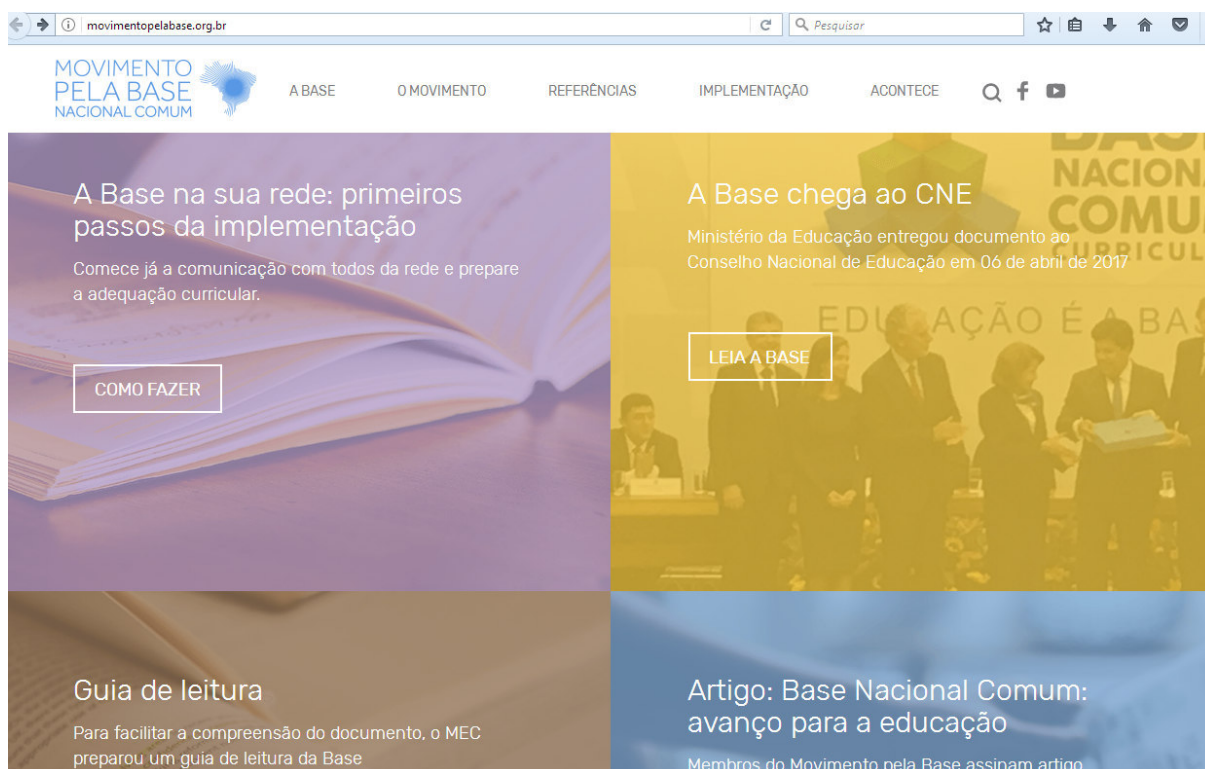
O site da organização “Movimento pela Base” também modificou seu layout em relação a 2016. Nele agora, além de toda a gama de documentação, surgem manuais e recomendações de como “deve” ser lida e entendida a Base e como implementá-la na sua escola de atuação (Figuras 10 e 11):

Figura 10: Capa.



Fonte: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em 19 mai 2017.

Figura 11: Implementação.



Fonte: < <http://movimentopelabase.org.br/> >. Acesso em 19 mai 2017.

Portanto, os dados da pesquisa foram construídos e retirados, principalmente, dos sites institucionais que divulgaram o processo de criação além de outros, como já referido. Cumpre referir que toda essa gama de arquivos serviu tanto para a preparação para a Consulta Pública, quanto subsidiou todas as discussões para os Seminários sobre a segunda versão do documento que ocorreram no país e hoje fomentam o processo de disseminação do documento, que não precisa aguardar a homologação para tanto, como bem indica o site, Movimento pela Base⁴². Em ampla análise, talvez seja necessário considerar que tais tecnologias de esclarecimento dos docentes acerca do documento seja uma tentativa clara de fixar uma proposta que não está fechada, não possui consenso e ainda é alvo de várias discussões por todo o país, mas que é considerada válida, positiva e inovadora. Todavia, é necessário considerar que uma implementação de uma política pública também passa pela formação de seus multiplicadores, quais sejam, os docentes que se encontram na ponta da linha educacional. Assim, esclareço que tais figuras foram trazidas a fim de elucidar os

42 A saber: “Para começar, no entanto, não é preciso esperar a homologação da BNCC. Com a terceira versão publicada, *as redes podem começar o trabalho desde já* em pelo menos duas frentes: comunicação e adaptação dos currículos e projetos pedagógicos” (MPB, 2017, p. 03), (grifo meu).

principais locais de busca para a produção dos dados da pesquisa, os quais são exemplificativos, pois a base referencial e analítica se estende por muitas outras fontes de buscas. Entretanto, considero relevante essa ilustração, a fim de demonstrar ao leitor onde os dados são colhidos e para que ele possa também consultar os mesmos por si e assim podermos ampliar e disseminar o debate da questão.

4 A BASE CURRICULAR NACIONAL COMUM EM DISCUSSÃO: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*“Seja para o bem, seja para o mal,
seja para o que consideramos bom,
seja para o que consideramos ruim,
quando se educa se integra”
(VEIGA-NETO, 2015, p. 55).*

A Base Curricular Comum Nacional – BNCC - compreende um documento produzido pelo Ministério da Educação Brasileiro, com gestão do Conselho Nacional de Educação e sistematizada pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e da UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), órgãos responsáveis por sistematizar o documento e formar o grupo de trabalho que o redigiu, com base no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e na Lei de Diretrizes Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996. Como já externado no capítulo 2 do presente trabalho, onde propus um pequeno histórico de seu surgimento e o cenário para a sua emergência, a versão da Base de 2015 não foi a primeira tentativa de implementação da normativa, mas foi a proposta que abriu caminho para a real possibilidade de implementação do texto, gerando a segunda e a terceira versão, para a qual resta apenas a homologação.

Em todas as versões, o documento foi tratado como uma referência, um norteador do currículo, sendo que a Base determinaria pontos mínimos de direitos e objetivos de aprendizagem que devem ser seguidos pela Educação Básica em todo o país, mas referindo que os currículos locais pudessem ter uma parte diversificada, respeitando as características e peculiaridades locais. O objetivo seria garantir direitos e objetivos de aprendizagem comuns para todos os alunos do país (BRASIL, BNCC, 2015, 2016, 2017).

Dessas características acima elencadas, talvez a que salte mais profundamente aos olhos seja aquela que indica o caráter homogeneizador e normalizador da proposta, a qual, após homologada terá força de lei em todo o território nacional. O texto da primeira versão indica “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (BRASIL, BNCC, 2015, p. 8). O texto da segunda versão vai ainda mais

além: “documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, BNCC, 2016, p. 25). Já na terceira versão, esse caráter fica totalmente explícito: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 7). Ou seja, ele vem para determinar o quê, o como, o quando e o de que forma alunos devem aprender e professores devem repassar tais aprendizagens. Nesse sentido, é fato que o texto está intimamente ligado “a questões de poder, formação docente e identidade” (ROCHA, PEREIRA, 2016, p. 223). O documento se utiliza, de tecnologias de poder, de gramática própria, da chancela de especialistas, da propaganda “positiva”, da incitação estimulante voltada aos professores e trabalhadores em educação, para que a proposta entre em vigor e seja posta em prática, com a aval indiscriminado dos profissionais da educação, seduzidos por essa proposta. Eles terão sua formação nessa lógica e a reproduzirão, na sala de aula, atuando profundamente na subjetivação das crianças na Educação Infantil.

Portanto, para melhor elucidar todas as questões, trabalho aqui com duas propostas. Nesse capítulo, farei uma análise das versões, elencando pontos de construção do documento e na sua estruturação, a fim de demonstrar o campo de disputa de significados para o currículo da Educação Infantil. Darei especial atenção para a explicação sobre os campos de experiência e a divisão da Educação Infantil em faixas etárias, enfatizando a forma de construção da Base para essa etapa da educação. O capítulo cinco terá especial evidência na última versão a que tudo indica será a final, onde elucidarei análises do texto em relação à racionalidade e tecnologias da Base, às mudanças ocorridas, à inclusão das competências, além de outros pontos que buscam questionar qual o objetivo dessa Base para a Educação Infantil e por que é preciso governar as crianças e, no limite, os professores que atuam nessa etapa educacional.

4.1 AS VERSÕES DA BASE: O CAMPO DE DISPUTA PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz
as lutas ou os sistemas de dominação,
mas aquilo por que, pelo que se luta,
o poder do qual nos queremos apoderar.”
(VEIGA-NETO, 2014, p.89)*

Cabe referir que, com base na legislação vigente e ante as características propostas para a Base, o MEC tem definido o documento como sendo o alicerce primordial para a mudança da condução da Educação Básica em todo o país. Nesse sentido, a “Base é a base” (BNCC1, p.02)⁴³, sendo fundada em forte investimento de recursos públicos, para atender os desafios de uma formação pessoal, profissional e cidadã das crianças e jovens brasileiros, e assumindo “um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil” (BNCC1, p.02). Ou seja, o início do texto já trata do aspecto conceitual do texto: que ele seja a base, o norte e a fundamentação de todo o ensino no país.

Para que esse objetivo seja alcançado, é fato que o documento foi redigido e construído de uma forma muito específica. As duas primeiras versões possuem muitas semelhanças na sua organização, redação e vocabulário. Todavia, quando se verifica a leitura da terceira versão, nos deparamos com um documento todo novo, em redação, forma de escrita e metodologia de tratamento da informação. Cumpre referir que essa mudança significativa já indica um aspecto principal na construção de todo o documento durante esses dois anos: a mudança do grupo que redigiu a primeira e a segunda versão, o qual foi destituído para a criação da terceira versão. E isso não é surpresa. Como sabemos, o Brasil enfrenta nos últimos dois anos, e principalmente a partir do ano de 2016, uma grave e grande crise político-econômica⁴⁴, que “traz consigo consequências reais e retrocessos significativos

⁴³ Para melhor transcorrer do texto, abreviarei a partir daqui as versões da Base para referências da seguinte forma: BNCC1 (correspondente à primeira versão de 2015); BNCC2 (correspondente à segunda versão de 2016) e BNCC3 (correspondente à terceira versão de 2017).

⁴⁴ Para melhor esclarecimento, a economia mundial e o Brasil sofrem, desde o ano de 2015, com forte recessão econômica, indicada pela queda do PIB – Produto Interno Bruto, que é soma de todas as riquezas produzidas em um país durante o ano. Com a recessão, voltam à tona os discursos de enxugamento de gastos, e a área pública sempre é atingida, revelando os discursos neoliberais de enxugamento da máquina pública em detrimento do

para todas as dimensões sociais do país” (ROCHA, PEREIRA, 2016, p. 216). Assim, acredito ser mais adequado fazer uma análise da primeira e segunda versão, passando a posterior para a terceira versão do texto, ante as suas mudanças significativas.

A Base em sua primeira versão elencou, de forma muito clara, os seus objetivos, estes consubstanciados em doze itens, tratados inicialmente como princípios, mas, que com o decorrer das versões ganharam a definição de direitos de aprendizagem, sendo definidos como os “percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (BNCC1, p.08). Tais objetivos seriam capazes de garantir aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, ao longo de sua vida escolar, uma educação de forma integral e gradativamente construída em cada fase da educação.

A primeira e a segunda versão tiveram textos controversos e que foram alvos de duras críticas por vários segmentos no país, tanto em sede de consulta pública, quanto nos Seminários destinados à análise da segunda versão. Para se ter uma ideia da dimensão da questão, a primeira versão com 302 páginas e anexos, foi baseada nos chamados direitos e objetivos de aprendizagem (os doze elencados inicialmente como princípios). O texto da primeira versão foi conciso, mas deixou claro o caráter democrático, de construção conjunta do documento por todo o país, já que essa versão passaria por consulta pública, mas principalmente, objetivou dar legalidade à construção textual e demonstrar que a mesma possui respaldo nas novas legislações, como também em toda a prática curricular que já vinha sendo exercida na Educação Infantil, baseada na DCNEI de 2009. A todo o momento, o texto da primeira versão fala em “etapas de escolarização”, incluindo a Educação Infantil no bojo desse esquema, o que gera dúvidas quanto à manutenção das especificidades da mesma elencadas nas DCNEI, como já demonstrado aqui em outras oportunidades (Capítulo 02).

livre mercado. Não foi por acaso que no ano de 2016 foi aprovada a PEC 241, convertida em Emenda Constitucional de nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos, o que teve repercussão direta na Educação. Cumulado a isso, em agosto de 2016, a ex-Presidenta Dilma Rousseff (PT) foi cassada de seu cargo, por alegação de improbidade administrativa, sendo que em seu lugar assumiu seu vice, Michel Temer (PMDB). Com a subida ao poder do Vice-Presidente, assume a Chamada Direita da Política brasileira, historicamente reconhecida pela forte tendência o neoliberalismo e a desconsideração de políticas públicas sociais, as quais a Esquerda (cujo partido da Ex-Presidenta tem maior enfoque) vem defendendo. Coincidentemente, foi nesse período que o grupo de especialista que redigiram a primeira e a segunda versão da Base foram substituídos por grupo que melhor atende ou defende os interesses do partido no poder. Ou seja, a instabilidade política e econômica brasileira reflete totalmente na construção e nos objetivos implicados à Base, como será visto na análise do documento da terceira versão.

No documento, já na sua primeira versão, ainda foram elencadas quatro áreas do conhecimento (também chamadas eixos de aprendizagem), nas quais os objetivos de aprendizagem são organizados, a fim de articular conhecimentos quanto às etapas de escolarização. As quatro grandes áreas são – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática – as quais devem ser aplicadas em cada uma das etapas da educação, inclusive para a Educação Infantil, de acordo com tabela apresentada na página 21 do documento. Segundo a redação dessa versão da Base, o seu objetivo foi criar elementos comuns aplicados a cada etapa da educação para todo o país, permitindo uma homogeneização do conhecimento, mas permitir também uma parte diversificada, a ser construída pela escola, de acordo com a realidade fática (BNCC1). Da mesma forma, a justificativa de criação dos quatro eixos de conhecimento baseia-se na superação da “fragmentação da abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas” (BNCC1, p.13-14).

Outro aspecto importante foi a elucidação dos chamados temas integradores, os quais se referem à experiência dos sujeitos nos seus contextos de vida, no seu processo de construção de identidade e de relação com os outros, por meio de uma posição ética e crítica, tratando-se de uma formação ética, política e estética dos estudantes. São exemplos desses temas: Consumo e educação financeira; ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas (BNCC2).

Como já externado, o texto da segunda versão dobrou de tamanho, mas os termos acima indicados foram mantidos e, de certa forma, bem ampliados. O caráter norteador do documento, de forma ser um manual para o trabalho educacional ficou ainda mais claro, assim como a forma de educação pretendida pelo governo e todos aqueles que contribuíram para a produção do documento. Vejamos:

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento. A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento¹, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais. Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos,

constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (BNCC2, p.24-25)

Nesses trechos destacados, é possível perceber a estrutura posta no documento, a definição clara de educação que se pretende construir e a obrigatoriedade do documento para todo o país, por meio de uma estratégia interessante de validação de discurso e da manifestação pública de opinião, da chancela de especialistas e de uma linguagem que remete ao único caminho possível para uma educação de qualidade para o exercício da cidadania. Todavia, tal aspecto indica uma clara tentativa de homogeneização e padronização curricular, de uma situação que é considerada de movimento contínuo, como a educação (ROCHA, PEREIRA, 2016).

Pois bem, nessas duas versões (primeira e segunda), além da manutenção da estrutura dos objetivos e direitos de aprendizagem, além das áreas de conhecimento, o que se pode observar no processo de produção, foi além de um vocabulário muito próprio e instigador, a presença da chancela de especialistas, de renome ou não, ou ainda a sujeição do documento em comparativo a experiências da Base em outros países que adotaram a sistemática. Nesse sentido, na primeira versão, vocábulos como “conhecimentos fundamentais” (BNCC1, p. 13), “formação dos docentes”, “amplo debate” “superação”, “princípios” “objetivos”, “direitos” (p.14), “articulação entre parte comum e diversificada”, “orientação” (p.15), “formação”, “formação integral e do cidadão”, “cidadania” e “autonomia” foram uma constante, cujo objetivo demonstra o claro interesse do Ministério da Educação em dar o caráter democrático da proposta, mas principalmente repercutir os benefícios e avanços do novo sistema. Feita a consulta pública, da qual a comunidade teve efetivamente a possibilidade de se manifestar como já demonstrado, uma grande articulação de especialistas, pareceristas, nacionais e estrangeiros, de diversas vinculações partidárias e concepções teóricas, e de realização de atividades, contribuíram na produção da segunda versão, a fim de estudar o documento, produzindo uma segunda versão, mais adequada aos anseios “sociais”.

Já a terceira versão, o documento sofre uma alteração substancial, de forma, fundamentação e organização. A redução da extensão documental é clara. Passamos agora a ter um documento de 396 páginas. O grupo que atuou em toda a construção da primeira e segunda versão foi destituído, sendo que o novo grupo sugere agora uma Base formada por conhecimentos e competências a serem adquiridas pelos alunos durante toda a educação

básica, tendo essa organização por base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do ano de 2013 e que “direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC3, p.07). O objetivo agora da Base é “a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC3, p.07), que expande os preceitos de formação integral das Bases anteriores e invoca preceitos maiores de solidariedade, justiça, democracia e inclusão. A equidade e a igualdade também são elencadas, sendo essa aberta a pluralidade e diversidade, implicando a educação os preceitos salvacionistas (SILVA, 1996) para a redução das exclusões históricas. Tal discurso, como já elenquei, é um dos balizadores da criação da Base, (CÓSSIO, 2014; SÜSSEKIND, 2014) e demonstra claramente que tipo de educação se pretende: aquela que corrige os problemas sociais, dispersa diferenças e impõe ao sujeito a responsabilização por seu avanço nos estudos.

Na terceira versão, os doze princípios elencados foram modificados por 10 novas competências, as quais “se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BNCC3, p.18). No que se refere à estruturação, o texto introduz o novo conceito de Base, aponta os marcos legais de sua criação, os novos basilares em que se apoia, além de indicar um ponto crucial o qual não havia sido ainda proposto até então: quais são as decisões e com embasamento em que princípios, fundamentos, ou competências que as redes locais devem considerar para a criação da parte diversificada ou local do currículo⁴⁵. Ou seja, o documento

45 A saber: “Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. ***São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares,*** considerando o contexto e as características dos alunos. ***Essas decisões se referem, entre outras ações, a:*** • contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; • decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; • selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; • conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; • construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; • selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; • criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como

não só regulamenta a parte comum, mas também indica, seleciona e dispõe de observações a serem tomadas pelas escolas nas produções do currículo local, sendo que a Base se torna “uma listagem de objetivos, pautados em dimensão regulatória e restritiva, que vai ao encontro de uma formação crítica e emancipatória” (ROCHA, PEREIRA, 2016, p. 226). Para a terceira versão, ainda, é importante referir que foram criados três grandes grupos de competências: as competências cognitivas, as competências comunicativas e as competências pessoais e sociais. Segundo o documento, de acordo com o que determina a LDB (Artigos 32 e 35) na educação formal, “os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BNCC3, p.15). O conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação possui o nome de competência. E tais competências são tratadas como os fundamentos pedagógicos⁴⁶ da Base, sobre os quais todo o ensino e a didática em sala de aula devem ser estruturados. Nos fundamentos, é importante referir que não só se determina o que deve ser aprendido, mas também o que o aluno deve fazer com o resultado de sua aprendizagem.

Outrossim, a característica de manual do documento torna-se uma constante. Entre as páginas 21 a 29, são feitos esquemas, explicações, de forma muito atrativa graficamente, que se propõe a explicar, esmiuçar e orientar os profissionais da educação na Leitura da Base. Nesse sentido, define-se o quê e a forma de aplicar as disposições da Base, não havendo mais espaço para a adequação em nível local dos currículos (lembre-se do caráter normativo, obrigatório do documento, e que agora define também o que deve conter na parte local).

Cumprir referir, ainda, que as presenças de tais termos destacados demonstram uma configuração atual das reformas educacionais no país, já que esses submetem uma forma de ressignificação e recontextualização da educação com base em preceitos que põem em jogo a relação “do local com o global, o geral e o particular, o texto e o contexto, na construção das políticas educacionais e curriculares” (GARCIA, 2010, p. 450). A ressignificação perpassa a inclusão na educação de uma forma de condução das políticas com base em situações

manter processos permanentes de desenvolvimento docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem; • manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BNCC3, p.12-13), (grifos meus).

46 A saber: “A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – **a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem** – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos” (BNCC3, p.16), (grifos meus).

econômicas, revolução tecnológica e performatividade de sistemas, gerando uma nova governamentalidade, aos moldes do que Ball (2012) nos ensina, em que se mitiga a interferência estatal na educação e novas relações baseadas na lógica de mercado. Nesse sentido, sendo o mercado competitivo, é fato que tal aspecto será levado também para educação em duas vertentes: uma para a competitividade, formação de indivíduos autônomos e que internalizem e se modifiquem para “sociedade do conhecimento de aprendizagem constante” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009) e outra sob um aspecto salvacionista, em que a educação poderá salvar as mazelas sociais, por meio de investimento precoce no capital humano. Nesse sentido a educação, a igualdade de oportunidades e a busca na elevação de índices da qualidade de aprendizagem é colocada “como condição do desenvolvimento, da redução da pobreza, da empregabilidade, da inserção na sociedade do conhecimento e na economia global, da paz e da estabilidade, de melhor qualidade de vida” (GARCIA, 2010, p.450-451).

Mas e o currículo da Educação Infantil? Onde se insere em toda essa lógica? Como dito em outras oportunidades, documentos, diretrizes, relatórios elaborados e propostos para a Educação Infantil na atualidade fundamentam-se numa ideia de criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural e de direitos. Defendem ainda que, em razão das interações entre aspectos da natureza e da cultura, as crianças apresentam especificidades em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Mais do que isso, a criança cria cultura, brinca; a criança dá sentido ao mundo, produz história; a criança recria a ordem das coisas, estabelecendo uma relação crítica com a tradição; a criança tem uma condição social e econômica (BRASIL, 2009, DCNEI).

Se formos analisar, na primeira versão da Base, para o currículo da Educação Infantil, procurou-se elucidar a dissociação entre o assistencialismo e a escolarização e, de certa forma, reiteraram-se os preceitos da DCNEI/2009, principalmente o artigo 06, que indica os princípios para o trabalho com as crianças na Educação Infantil. Além disso, estabelecem direitos e objetivos muito específicos de aprendizagem e ainda determinam os chamados campos de experiência que, por definição do documento da Base, são “conjuntos de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados da humanidade” (BNCC1, p.20). Dessa forma, de acordo com o texto, são cinco campos de experiência espelhados em experiências estrangeiras que se utilizam dessa sistemática, cada um com seus objetivos de aprendizagem específicos, a saber: o Eu, o Outro e o Nós – a

interação do indivíduo na construção de si e em sua relação aos demais; Corpo, gestos e movimentos – descobrimento do corpo e do movimento, em contato com o mundo e para conhecimento de si e do mundo ao redor; Escuta, fala, pensamento e imaginação – a fim de potencializar a comunicação, organização do pensamento e participação na cultura; Traços, sons, cores e imagens – expressar-se através de múltiplas linguagens, com manifestações culturais locais e estrangeiras. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – observar, medir, quantificar, estabelecer comparações, criar explicações e registros, etc. (BNCC1). O texto da primeira versão é bastante conciso, o que gerou inúmeros questionamentos, considerando-se a necessidade de implementação e melhor explicação dos objetivos para a aprendizagem dos pequenos.

Já na segunda versão do documento, a Base mantém os cinco campos de experiência com seus objetivos, mas divide a Educação Infantil em 3 faixas etárias: a) bebês (0 a 18 meses); b) crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nessa segunda versão, afirma-se claramente que os campos de experiência traduzem conhecimentos por meio de experiências e que esses serão sistematizados e ampliados com o avanço do processo de escolarização e apresenta a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Diferente da primeira versão, ela retoma as disposições da DCNEI em alguns pontos, como na necessidade da interação e das brincadeiras, na condução do processo pedagógico voltado para as crianças e reitera os princípios da Educação Infantil. Mas, por outro lado, indica a seleção de práticas, saberes e conhecimentos significativos e contextualmente relevantes para as novas gerações, e justifica a divisão de idades, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, criando tabelas de objetivos de aprendizagem dentro de cada campo de experiência, de acordo com o que é esperado em cada faixa etária determinada (BNCC2).

Já a terceira versão vai muito mais além. Criam-se as competências que, acumuladas com os objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento (termo acrescentado de forma expressa no texto da terceira versão), dão um novo enfoque para a Educação Infantil. Os seis direitos de aprendizagem foram mantidos, mas o documento “reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BNCC3, p. 34). A avaliação ganha nessa versão um especial enfoque, cuja atividade docente deve ser baseada no monitoramento das práticas pedagógicas e no acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das

crianças. Os cinco campos de experiência são mantidos, mas há uma alteração substancial no campo denominado Escuta, fala, pensamento e imaginação, que passa a ser chamado de Oralidade e escrita, e se baseia “em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita” (BNCC3, p. 38). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são ainda divididos em grupos pelas três faixas etárias, e foram redigidos de forma mais clara e efusiva.

Em termos de estrutura, pode-se afirmar que a Base em sua primeira e segunda versões para a Educação Infantil atentaram para um caminho: elaborada a partir de ampla escuta de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e membros da comunidade científica em educação, afirmação dos direitos da criança, respeito a tudo o que foi construído coletivamente em relação à Educação Infantil. Da mesma forma que enaltecem a opção dos campos de experiência inspirados na Itália como forma de organização das atividades, sem que isso fosse vinculado a qualquer área do conhecimento ou de disciplina escolar⁴⁷, mas principalmente, tornando-se um orientador das práticas docentes, como uma referência flexível, considerando sempre as peculiaridades de desenvolvimento de cada criança. (BARBOSA, CRUZ, FOCHI, OLIVEIRA, 2016). Na terceira versão, embora parte do texto tenha sido mantida, houve alterações significativas, que mudam a percepção da Educação Infantil e a forma como ela deve ser conduzida e delineada, o que impacta tanto na formação de subjetividades dos infantes quanto na atuação do docente sobre elas.

Deve-se lembrar, nesse sentido, que o discurso de formação curricular nesse documento elencado tem íntima ligação com o produto gerado, qual seja, o currículo, contribuindo para a circulação de pressupostos de verdade e noções específicas de sujeito. Assim, não há uma simples representação da realidade cotidiana, mas sim uma intencionalidade e atuação clara na criação dessa realidade (MATUS, 2016). Por isso, as discussões curriculares e que foram fomentadas pela Base são intensamente formuladas e disseminadas socialmente, tendo em vista que o documento representa e tenta formar um projeto de sociedade muito específico, com influências muito diretas. Mas isso será tratado no capítulo 5 deste trabalho. Por ora, passamos à análise dos campos de experiência, direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da infância, os quais são cruciais para o entendimento da formação do sujeito criança que a Base pretende.

47 No texto explicativo da primeira versão essa vinculação é feita expressamente. Na segunda versão, isso não ocorre.

4.2 OS CAMPOS DE EXPERIENCIA: A SISTEMÁTICA PROPOSTA PELA BASE PARA INFÂNCIA.

*“Os sentidos,
sendo os exploradores do ambiente,
abrem os caminhos do conhecimento”*
(MONTESSORI, 1970, p.181, apud ZUCCOLI, 2015, p.211).

As três versões da Base, durante esses dois anos de construção (tendo por base a versão inicial de 2015) foram uníssonas na escolha da forma de organização das atividades por meio dos campos de experiência, da definição da necessidade de estipulação de direitos, objetivos de aprendizagem e, por inclusão da terceira versão, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais aspectos são de extrema relevância para o entendimento do conceito de governamentalidade neoliberal do currículo, o qual permeia toda a educação contemporânea brasileira e que também tem a sua atuação efetiva na BNCC. E, por esse motivo, eles serão o foco das discussões que seguem.

Nesse sentido, o documento legal⁴⁸ define “direitos de aprendizagem” como sendo aqueles que elencam uma seleção de “proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, consideradas as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC1, p. 13). Já os objetivos de aprendizagem são aqueles apresentados no texto, a partir das quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e seus respectivos componentes curriculares, para cada etapa da educação básica. Todavia, a interligação dos direitos e objetivos de aprendizagem como garantidores do direito à educação não se dá por simples aglutinação, mas por um processo muito mais elaborado. Para entender as escolhas da Base em relação a direitos e objetivos de aprendizagem (e desenvolvimento, na segunda e terceira versão de 2017) e posterior escolha

⁴⁸ Levo por base o texto da primeira versão, tendo em vista que as demais versões acompanham, em ampla análise, essas definições, aumentando, contudo, seu campo de definição.

dos campos de experiência é necessário entender como essa relação se forma. Passamos à organização da Base em Campos de experiência⁴⁹.

Na primeira versão do documento, baseada principalmente nas DCNEIs de 2009, reiteram-se os três princípios fundamentais dispostos no artigo 6º⁵⁰ da referida normatização, além de criar seis grandes direitos de aprendizagem⁵¹ e sobre eles aplicar os objetivos de aprendizagem. A primeira versão também determina que o arranjo curricular para essa fase da educação seja aquele consubstanciado em Campos de Experiência, situação já prevista no Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, do Ministério da Educação, que dá origem às Diretrizes.

Por definição, quando se trata de um trabalho na Educação Infantil baseado em campos de experiência, devemos considerar que este trabalho consistirá em “colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças” e que irá “compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas e privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade” (FOCHI, 2015, p. 221). Tal organização advém da experiência italiana do currículo de Educação Infantil.

49 Esclareço que para demonstrar a organização da Base nos campos de experiência farei a escolha de um único campo para elucidar a organização formal do documento, afinal, toda pesquisa é feita de escolhas. A escolha se deve pelo fato de que se tratam de três documentos, cada um com 5 campos de experiência e direitos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo, além de gráficos ilustrativos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo e cada faixa etária, o que por si só representa um sobre número de informações. Na parte das análises, tecerei maiores comentários sobre as mudanças, principalmente em relação à terceira versão. Todavia, essa escolha não prejudicará as discussões que formam o escopo da presente pesquisa.

50 A saber: Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, DCNEI, 2009).

51 A saber: CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas; BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais; PARTICIPAR com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos; EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens; COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam; CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil (BNCC1, p. 19).

Na experiência italiana, as escolas trabalham com indicações e não programas, o que permite reorganização da escola de forma local com seu currículo. O trabalho de formar o currículo local abrange a interpretação das sugestões do ministério, reelaborando os temas dentro da grade curricular local, a qual deverá ser a porta-voz das exigências e das demandas da comunidade da qual a escola faz parte. Mas, ao mesmo tempo, as indicações nacionais são respeitadas, a fim de que as atividades não sejam focadas apenas no local. Os campos de experiência refletem o mundo cotidiano de experiências das crianças, ao qual elas estão sujeitas, descobrem o mundo e interagem na busca de seu próprio eu, do outro, e do universo a sua volta. Em uma escola assim, as experiências são valorizadas de forma individual e coletiva, as quais poderão ser articuladas nos níveis escolares superiores (ZUCCOLI, 2015).

Um exemplo dessa organização pode ser observado nas *Orientações para as escolas da Infância Italiana de 1991*, cujo currículo que leva por base os campos de experiência e, que é analisado por Finco (2015). Essa forma de organização curricular indica os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança, por meio de setores específicos e individualizados de competência onde as crianças vivenciam e experienciam, conferindo significado as suas múltiplas atividades, desenvolvendo a sua aprendizagem. Cada campo de experiência possui características específicas, percursos metodológicos definidos, além de possíveis avaliações e uma vasta oferta de atividades e solicitações. O cotidiano escolar possui flexibilidade e oportunidade de criação de novos arranjos, considerando os variados ritmos, tempos e estilos de linguagem utilizados, além do interesse e motivação dos infantes. Trata-se de uma verdadeira experiência de vida em um contexto educativo, onde a criança é vista nas suas mais diversas potencialidades, coprodutora de seu próprio conhecimento, identidades e cultura, tudo através da relação com os outros. Na experiência italiana, os campos são assim divididos: a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem, a medida; d) as coisas, o tempo, a natureza; e) mensagens, formas e mídias; f) o eu e o outro.

No primeiro campo, *o corpo e o movimento*, há a busca pela consciência sobre o próprio corpo e como movimentá-lo, como forma de conhecimento de si, formação de imagem positiva, questões também da saúde, tudo através do jogo de forma muito lúdica. No segundo, *os discursos e as palavras*, busca-se a confiança nas próprias capacidades de comunicação e expressão, respeito à opinião do outro, empenho para construir uma ideia pessoal e manifestá-la, ouvir e compreender, resolver conflitos com a discussão, exprimir as suas próprias experiências de modos diferentes. No terceiro, *o espaço, a ordem, a medida*, em

relação a crianças bem pequenas, seria no localizar e organizar. Para crianças maiores⁵², de 6 anos, os objetivos ficam mais complexos, como enumeração, quantificação, comparações, etc. No quarto, por seu turno, denominado, *as coisas, o tempo, a natureza*, são observadas as primeiras formações de posturas e habilidade de caráter científico. No quinto campo, *mensagens, formas e mídias*, há a adequação com o mundo moderno e com as mais diversas formas de expressão, sem apelo consumerista e focando em atividades como o teatro, a música, a imaginação, a fantasia, jogos simbólicos, etc. Por fim, no sexto campo de experiência, *o eu e o outro*, reconhecimento dos valores da própria cultura e respeito às diversidades, inspira a compreensão, a partilha, a ajuda, e cooperação, compreensão inicial das estruturas que fazem parte da vida do homem como organizações sociais e políticas, sistemas morais, religião, etc. (FINCO, 2015)

Na versão brasileira (BNCC1), os cinco campos de experiência foram assim nomeados e referenciados: *o Eu, o Outro e o Nós* – a interação do indivíduo na construção de si e em sua relação aos demais; *Corpo, gestos e movimentos* – descobrimento do corpo e do movimento, em contato com o mundo e para conhecimento de si e do mundo ao redor; *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – a fim de potencializar a comunicação, organização do pensamento e participação na cultura; *Traços, sons, cores e imagens* – expressar-se através de múltiplas linguagens, com manifestações culturais locais e estrangeiras. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – observar, medir, quantificar, estabelecer comparações, criar explicações e registros, etc. Nessa versão, houve a definição do campo e a definição dos objetivos de aprendizagem para ele.

Já na segunda versão da Base (BNCC2), os cinco campos de experiência foram mantidos, com apenas alteração do campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que passa a ser denominado *Escuta, fala, linguagem e pensamento*. A inovação nesse caso, deu-se na divisão da Educação Infantil em três faixas etárias: a) bebês (0 a 18 meses); b) crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nessa versão, o documento apresenta a definição do campo de experiência, os direitos de aprendizagem de cada campo, e os objetivos de aprendizagem de cada etapa etária. A terceira versão (BNCC3) manteve a estrutura dos cinco campos de experiência, e da divisão entre faixas etárias. Contudo, novamente, o campo de experiência

⁵² Na experiência italiana, a Escola da Infância recebe crianças entre 03 e 06 anos de idade, passando ao ensino fundamental com 07 anos de idade.

Escuta, fala, linguagem e pensamento teve nova alteração, passando a se chamar nesse momento de *Oralidade e escrita*.

Na Base, durante as três versões, cada campo de experiência em cada faixa etária determinada possui direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos e que devem ser observados pelos docentes para a organização das atividades, análise do desenvolvimento de cada aluno como forma de avaliação e ainda para a revisão do trabalho desenvolvido. Tomarei como exemplo aqui o campo de experiência denominado *o Eu, o Outro e o Nós*, para demonstrar como o campo de experiência é organizado em cada versão da Base:

Na primeira versão:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

As crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado.

Objetivos de aprendizagem

EIEONOA001. Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas.

EIEONOA002. Brincar com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, as de faz-de-conta e os jogos de regras, de modo a construir o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.

EIEONOA003. Explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes, entorno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interage.

EIEONOA004. Participar ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.

EIEONOA005. Comunicar às crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam.

EIEONOA006. Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias (BNCC1, p. 22-23).

Na segunda versão:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS O EU, O OUTRO, O NÓS

E na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas, na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. Nesse processo, as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita, posteriormente, considerem o ponto de vista do outro, se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, o contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito as diferenças que nos constituem como seres humanos.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

■ ■ CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.

■ ■ BRINCAR com diferentes parceiros, envolver-se em variadas brincadeiras e jogos de regras, reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.

■ ■ PARTICIPAR das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas as atividades propostas pelo/a professor/a, e de decisões relativas a escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.

■ ■ EXPLORAR ambientes e situações, de diferentes formas, com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.

■ ■ EXPRESSAR as outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, utilizando diferentes linguagens, de modo autônomo e criativo, e empenhando-se em entender o que os outros expressam.

■ ■ CONHECER-SE nas interações e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizar suas próprias características e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si e uma atitude acolhedora e respeitosa em relação aos outros. (BNCC2, p. 67-69).

Figura 12: Campo de experiência: O EU, O OUTRO, O NÓS- 2016

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
O EU, O OUTRO, O NÓS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBEE001) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.	(EIBPEO01) Demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.	(EICPEO01) Seguir as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, aprendendo a lidar com o sucesso e a frustração.
(EIBEE002) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras das quais participa.	(EIBPEO02) Fazer uso de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.	(EICPEO02) Fazer uso de estratégias para lidar com o conflito nas interações com diversas crianças e adultos.
(EIBEE003) Dialogar com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	(EIBPEO03) Assumir personagens ligados ao seu cotidiano nas brincadeiras de faz de conta.	(EICPEO03) Apreçar os costumes e as manifestações culturais do seu contexto e de outros.
(EIBEE004) Comunicar suas necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbúrcios e palavras.	(EIBPEO04) Praticar suas habilidades comunicativas, ampliando a compreensão das mensagens dos colegas.	(EICPEO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, por meio de contatos diretos ou possibilitados pelas tecnologias da comunicação.
(EIBEE005) Reconhecer as sensações do seu corpo em momentos de alimentação, higiene, descanso.	(EIBPEO05) Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências, local de moradia etc.), identificando semelhanças e diferenças.	(EICPEO05) Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.

Fonte: BNCC2, p 67-69.

Na terceira versão:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BNCC3, p. 36).

Figura 13: Campo de experiência: O EU, O OUTRO, O NÓS

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Atuar de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos com desenvoltura a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer as sensações de seu corpo em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Habituar-se a práticas de cuidado com o corpo, desenvolvendo noções de bem-estar.	(EI03EO05) Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas a higiene, alimentação, conforto e cuidados com a aparência.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01EO06) Construir formas de interação com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Compreender a necessidade das regras no convívio social, nas brincadeiras e nos jogos com outras crianças.
(EI01EO07) Demonstrar sentimentos de afeição pelas pessoas com as quais interage.	(EI02EO07) Valorizar a diversidade ao participar de situações de convívio com diferenças.	(EI03EO07) Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação.
(EI01EO08) Desenvolver confiança em si, em seus pares e nos adultos em situações de interação.	(EI02EO08) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO08) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BNCC3, 2017, p. 40-41.

É possível perceber que a Base criou uma organização muito própria para a Educação Infantil, determinando objetivos e direitos de aprendizagem para cada campo de experiência e

em relação a cada faixa etária pré-determinada, havendo uma mudança muito sutil quando observamos a terceira versão: os objetivos são muito mais elaborados, assertivos e determinantes, fixando, no limite uma forma de conceber o desenvolvimento infantil em cada faixa etária. A organização segue nos outros campos, exceto o denominado agora Oralidade e Escrita, do qual tecerei comentários específicos. Como também serão tecidos comentários sobre essa disposição tão específica de objetivos de aprendizagem para cada faixa etária.

Pode-se inferir com essa análise que a Base tentou manter nas suas três versões para a Educação Infantil a proposta dos campos de experiência, situação inclusive já descrita no Parecer 20/2009 (DCNEI), que determinou a possibilidade de estruturar o currículo com base em campos ou módulos de experiência, muito embora o faça determinando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento minuciosamente redigidos e arquitetados a um fim específico. Cabe referir que esse modelo de currículo alinha teoria e base de conhecimentos alinhada a uma pedagogia emancipatória, buscando um documento que se organize por meio de interações e relações e práticas educativas planejadas de forma intencional, podendo este ser a possibilidade real de um currículo adequado ao contexto cultural hodierno. Assim, devemos lembrar que os campos de experiência são uma teoria plural e por esse motivo não são completas, mas esse aspecto se torna valoroso.

Os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade das experiências, podem servir de guias importantes para a organização do currículo da Educação Infantil como nos lembra Fochi (2015), poderiam ser utilizados para a organização do currículo da Educação Infantil a partir dos campos de experiência. O lúdico significa organizar o contexto para que possa haver um acesso das crianças a um repertório de informações fornecidas de forma ampliada, onde a ação será exercida. O exercício da imaginação e com o uso de materiais não estruturados com pequenos brinquedos (uma caixa de papelão e um bichinho de pelúcia, por exemplo). A continuidade representa o crescimento exponencial e a qualidade da experiência das crianças, tendo em vista que sua realidade em regra é dotada do aqui e do agora. Todavia essa continuidade exige condições objetivas de tempo (permanência na investigação), materiais (quantidade suficiente para que todos possam interagir sem serem interrompidos), espaço (locais diversos de atuação para não cair em monotonia), e de grupo (garantindo a interação). A continuidade demonstra que os campos de experiência não atuam de forma isolada. Já a significatividade advém do lúdico e da continuidade, criando significados especiais para a criança, tanto da atividade prazerosa do lúdico quanto da continuidade que

permite desenvolver aquilo que já está na criança, esperando um estímulo para se desenvolver. Nesse sentido, o significado é produzido por meio da autoria (construídos pelo próprio sujeito), eleição (estado contínuo de escolha) e provisoriedade (podem ser refeitos, porque são fruto daquilo que se experienciou em determinado momento).

Dessa forma, “a possibilidade de produzir conhecimentos com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiência é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora” (FOCHI, 2015, p. 227). Os campos de experiência se aproximam das tradições humanas, não ficando em um terreno rígido e cerrado, o que abre brecha para se reinventarem e se rearticularem, a cada chegada de um novo membro. E tal aspecto pode coadunar com princípios em permeiam toda a Educação Infantil, como vimos nas DCNEIs, por exemplo.

A essa altura, posso questionar: se o currículo elencado nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do ano de 2009, é considerado o mais adequado, um avanço brasileiro no sentido concretizar as especificidades da Educação Infantil, para que a necessidade de criação de uma Base para a Educação Infantil? E ainda, para que uma Base que determine a forma como as crianças devem se desenvolver, se apresentar e interagir no mundo? Isso não destoaria da singularidade com que os campos de experiência, tanto na experiência italiana, quanto na percepção que leva em conta a ludicidade, continuidade e significatividade das experiências na Educação Infantil? E por que essa mudança tão significativa da primeira e segunda versão para terceira versão do documento?

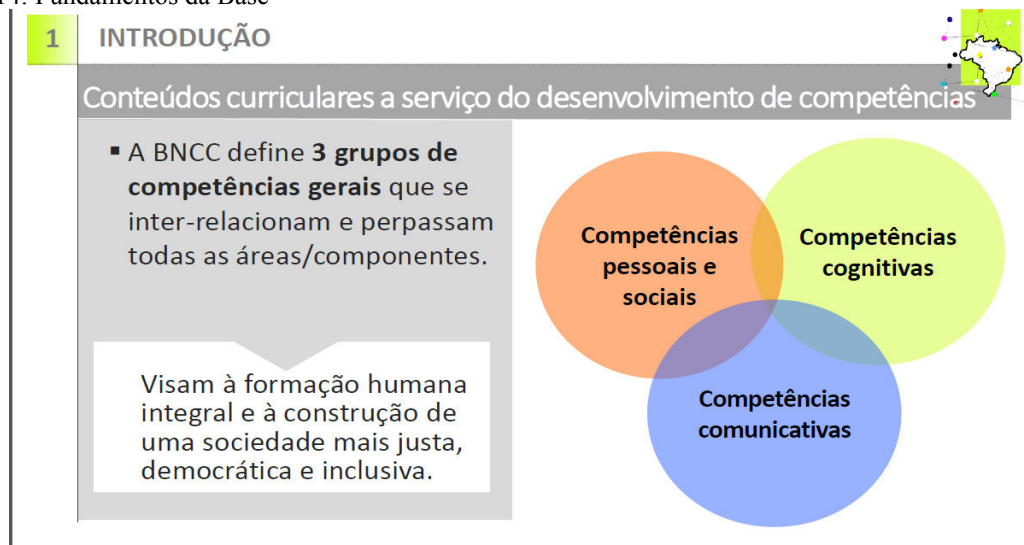
São essas, dentre outras questões, que subsidiarão as discussões do capítulo final desse trabalho. Esclareço, novamente, que não pretendo encerrar o debate, mas sim instigar novas percepções sobre o currículo baseado numa ótica de governamentalidade neoliberal que se espregueira na Educação Infantil nos últimos anos. E para isso, será necessária tecer algumas considerações sobre a nova versão da base e suas características. E isso é o que será feito a seguir.

5. A EMERGÊNCIA DO DOCUMENTO FINAL

*“O currículo “faz” e constrói mundos
que representam verdades sobre este”
(MATUS, 2016, p. 4).*

A terceira versão da Base, publicada em abril de 2017, trouxe, como dito, uma nova roupagem para a Educação Básica. Seus fundamentos principais estão baseados na “formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, “equidade na educação”, “aberta à pluralidade e à diversidade”, “reverter a situação de exclusão histórica”, “igualdade”, “competências” e “educação integral”. (BNCC3). Seus fundamentos pedagógicos estruturantes são baseados principalmente nas “necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (MEC, 2017, p. 02). Inclui o conceito de competência como a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. (LDB, artigos 32 e 35). As três competências elencadas são denominadas, apresentadas e assim definidas:

Figura 14: Fundamentos da Base



Fonte: MEC, 2017, p.4.

As competências cognitivas: dominar e valorizar os conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social e cultural para explicar a realidade e assumir, com consciência crítica e responsabilidade, atitude proativa em relação aos desafios contemporâneos; exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas; exercitar o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações culturais, das locais às mundiais, como também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (MEC, 2017, p.5), (grifos do texto).

As competências comunicativas: trocar informações, experiências e ideia sem diferentes contextos, com base no conhecimento das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como LIBRAS), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital, para produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental. (MEC, 2017, p.6), (grifos do texto).

As competências pessoais e sociais: conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocritica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/ necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (MEC, 2017, p. 7), (grifos do texto).

Para a Educação Infantil, o texto determinou que os direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência ficassem atrelados às competências pessoais e sociais, embora para essa fase da Educação Básica também tenha feito alterações de significado importante, como referirei abaixo. Mas, o que podemos notar em termos de estrutura geral é que tal documento destoa de forma muito interessante das outras versões anteriormente produzidas, mudando seu enfoque, seus objetivos, princípios e fundamentos pedagógicos de forma muito intrigante. Trata-se, no limite, de um novo documento.

É importante referir que boa parte das alterações que se verificam advém da mudança de todo o grupo de apoio que trabalhou para a produção da primeira e da segunda versão. Com a mudança, necessariamente os caminhos dados ao documento também se alteraram. Como já referi, o país, desde o ano de 2015, com o agravamento em 2016, enfrenta uma grave crise político-econômica, que culminou na mudança de poder governamental através de

impeachment. Com a subida de uma nova bancada política, como novos interesses, é fato que mudanças ocorreriam em todas as esferas. Da mesma forma, muitos interesses estrangeiros, nacionais e de grupos pontuais interferiram na criação da Base, e viram com essa alteração governamental uma nova possibilidade de dar um viés mais “economicista” para a educação através de uma reforma educacional. Como já alertei, fundações ligadas a conglomerados financeiros⁵³, mantêm interesse profundo nas alterações das políticas curriculares brasileiras, a fim de incutir a lógica neoliberal em todos os esquadros da população e atuaram fortemente na produção da base. Além deles, também há organismos supranacionais, que são encarregados de integração econômica mundial, para a ajuda e cooperação internacional, atuando para a implementação dessas reformas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO) e o Banco Mundial os quais, baseados no discurso da globalização das políticas neoliberais ou de “liberalismo avançado” como refere Miller e Rose (2012), sustentam a promessa de que a educação alcançará índices de “inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos que se inserirem no mercado e na cultura globais” (GARCIA, 2010, p. 447).

Tanto se verifica a real possibilidade de inclusão desses novos conceitos de interesses específicos neoliberais na produção do documento, que uma simples leitura dos participantes na escrita da terceira versão junto à página 384, nos mostra que muitos dos novos participantes da escrita têm relação direta com esses conglomerados financeiros, entre outros, acima descritos. Tomo, por exemplo, da leitora crítica Beatriz Mangione Sampaio Ferraz, que ficou conhecida no âmbito das discussões da Base por fazer várias palestras⁵⁴ de esclarecimento sobre a Educação Infantil junto às redes sociais da Organização Movimento pela Base, aqui já citada. A referida palestrante é Doutora em Educação pela USP, formada em Psicologia, atuando no MEC como assessora de diversos programas como ProInfância, ProInfantil e os Parâmetros em ação; além de ser Diretora da Escola de Educadores, e *consultora de Educação* da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú BBA e do Banco

⁵³ Veja página 58.

⁵⁴ Refiro-me à palestra proferida em 01 de novembro de 2016, ainda disponível através do link:<https://www.facebook.com/inconstitucionalissimamente/videos/1792938540979937/?autoplay_reason=all_page_organic_allowed&video_container_type=4&video_creator_product_type=0&app_id=6628568379&live_video_guests=0>. Outra entrevista proferida pela Doutora ocorreu em 17 de maio de 2017, ainda disponível através do link:<<https://www.facebook.com/movimentopelabasenacionalcomum/videos/1885992381674552/>>. As palestras fazem parte da proposta de difusão e implantação objetiva da Base no país, mesmo que o documento não tenha sido homologado.

Mundial. Ou seja, claramente, é esse perfil de profissional que atende interesses de órgãos de cunho neoliberal que contribuíram para a criação da terceira versão da Base como consultores. Profissionais não só ligados à produção acadêmica brasileira, mas também à defesa de interesses de órgãos muito específicos.

Cumprir referir nesse cenário que o modelo atual de educação brasileiro é assemelhado à lógica de empresa, onde “os fatores do processo educativo são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. A análise econômica torna-se, portanto, a principal metodologia para a definição de políticas educativas” (ALTMANN, 2002, p. 86). Com esse enfoque, as reformas educacionais atuais são conduzidas como práticas globais, como objetivo de alterar “padrões de regulação social e nos regimes éticos que capacitam os sujeitos” (GARCIA, 2010, p. 447), e por esse motivo há tanto interesse em conduzir o currículo, o que será aprendido e ensinado na sala de aula. As reformas buscam inserir certa racionalidade política na consciência dos indivíduos, de forma a capacitá-los de diversas formas para atuarem e participarem no mundo. E por meio do conjunto de direções, princípios e políticas que “incorporam sistemas de classificações e distinções, que formam o horizonte ético do indivíduo consigo mesmo e com os outros” (GARCIA, 2010, p. 446). Diante dessa prática, portanto, é possível inserir os interesses dos órgãos de cunho neoliberal na sociedade através da educação, por meio de intrincadas formas de subjetivação e condução.

Assim, pelo fato de que as reformas educacionais se tornam uma valiosa forma de instituir e incorporar uma “economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas, associações, experts, discursos “dominantes” e regimes de verdade que formam uma rede e um complexo necessários para o alinhamento de decisões e ações” (GARCIA, 2010, p. 446), essas acabam por exercer uma forma de governo sobre a população, que não precisa estar necessariamente, presente e pode ocorrer até mesmo a distância (MILLER, ROSE, 2012). Trata-se de uma racionalidade, de um novo gerencialismo, que se ocupa em governar e conduzir os indivíduos. Tal racionalidade está vinculada a uma inteligibilidade, por meio de uma ordenação das coisas e dos objetos a serem governados, com vistas ao alcance dos resultados por meio da eficiência e mediante custos previsíveis ou mínimos. São formas de poder individualizadoras, que passam por regimes de verdade e conhecimento e se inserem na sistemática social de forma muito peculiar (MILLER, ROSE, 2012).

A nova racionalidade liberal, como nos lembram Miller e Rose (2012, p.17), atua fortemente em uma “prática de subjetivação”, implicada aos sujeitos sociais para os quais, considerados como indivíduos autônomos a serem assistidos, são concedidos direitos e deveres, “compreendendo-se o potencial deles mediante sua própria livre escolha, ou ameaças potenciais a serem analisadas segundo a lógica do risco e da segurança”. Para isso, se utiliza de duas ferramentas muito interessantes: a racionalidade e as tecnologias. Por racionalidade, pode-se entender como toda aquela gama de discurso político e racional que atua como uma “tecnologia de pensamento que exige atenção a específicos instrumentos técnicos de escrita, listagem, enumeração e computação que transformam um domínio em discurso como um objeto cognoscível, calculável e administrável” (MILLER e ROSE, 2012, p. 43-44). Já as tecnologias, de acordo com Miller e Rose, (2012, p. 46) podem ser conceituadas como “mecanismos através dos quais autoridades de vários matizes têm buscado modelar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e as aspirações de outros, a fim de alcançar os objetivos que eles consideram desejáveis”.

Nesses mecanismos ingressa a atuação dos *experts* (como a leitora crítica usada acima como exemplo), os quais possuem a missão de transformar o discurso e a linguagem com base na racionalidade, criando um regime de verdade para a atuação do poder e sua operação. Não foi por acaso, portanto, que a terceira versão teve a mudança completa dos *experts* para a produção do documento, os quais repercutiram uma linguagem que se adequa as teorias defendidas pelos interesses neoliberais no discurso do texto. Assim, é possível verificar um processo em que “empresas e agentes privados diversos, no âmbito da mobilidade, assumem protagonismo na difusão de novos pressupostos orientadores das políticas educacionais, em/para diferentes regiões do planeta” (CARVALHO e SILVA, 2017, p. 183) e a educação sob a visão desses especialistas passa a ser um “espaço de intervenção que deve ser conhecido e administrado por meio de programas governamentais” (CARVALHO e SILVA, 2017, p. 181) como é o caso da BNCC.

Trata-se, portanto, da utilização do conceito de governamentalidade de Foucault (2008), de forma que a racionalidade neoliberal atua com um intrincado esquema de instituições, procedimentos e análises, reflexões, cálculos e táticas (e aqui acrescento as situações de risco calculado) que permitem o exercício de uma forma muito específica e complexa de poder. Esse poder atuará sobre a subjetividades dos indivíduos, de forma fluída, conduzindo e fazendo-se conduzir a um fim muito bem predeterminando, ainda que o sujeito

não se dê conta disso. A educação torna-se a instituição privilegiada nesse processo, já que ela totaliza o sujeito ao mesmo tempo em que o individualiza, constituindo por um lado “individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido” (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011, p. 09). Outrossim, não só a condução se faz presente, mas também o cálculo do risco a quais esses sujeitos estão inseridos, como forma de mitigar os mesmos. É pela teoria do risco e da necessidade de sua minimização que se criam tecnologias a fim de que os indivíduos passem a ser responsabilizados por sua própria conduta, seu próprio sucesso, no sentido de que ele possa empreender na sua própria vida, “através de uma escolha ativa, dentro de termos e limites autorizados, que se tornam integrados a todas as práticas da vida cotidiana” (MILLER e ROSE, 2012, p. 122). Nesse sentido, passa-se a visualizar um processo no qual a educação, o emprego e treinamento, o consumo sem freio, passam a ser forma de cálculo de suas ações, a fim de mitigar os riscos e se tornar um tipo de investimento no próprio indivíduo, maximizando os resultados.

A partir da leitura do texto da terceira versão, podemos visualizar que a “nova gramática formativa” (CARVALHO e SILVA, 2017, p. 175) do discurso do texto é baseado em termos de cidadania, autonomia, justiça social, equidade, e seus fundamentos pedagógicos estruturantes são baseados, principalmente, “as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (MEC, 2017, p. 02), como já dito. Além disso, observa-se um latente discurso da retórica salvacionista imputada para a educação, onde “equidade e a elevação da qualidade da aprendizagem, como a condição do desenvolvimento da redução da pobreza, da empregabilidade, da inserção na sociedade do conhecimento e na economia global, da paz e da estabilidade, de melhor qualidade de vida” (GARCIA, 2010, p. 450-451). O texto da Base, em sua nova versão, apela para questões de competências a serem aprendidas, internalizadas, e que vão muito além dos conhecimentos, mas que interpelam o âmbito dos sentimentos e das emoções dos indivíduos, na forma de ser, sentir e portar-se no mundo, termos que são comuns do mundo empresarial, aliados ao marketing pessoal, do implemento de competências e habilidades que capacitam os indivíduos a atuar com eficiência no mundo. É fato, portanto, que o documento atua “na fabricação de regimes éticos

baseado na autonomia, na automotivação e autoempreendedorismo” dos futuros cidadãos brasileiros (GARCIA, 2010, p. 453).

Por isso, a Base cria, transmuta e revela um novo perfil de sujeito que os defensores do neoliberalismo desejam: um sujeito competente, autônomo, flexível, capaz de se autoadaptar e se “incluir” nessa sociedade (MILLER, ROSE, 2012) da forma como se deseja. Por essa razão a mudança de consultores para a terceira versão e a “nova cara”, um novo slogan⁵⁵ atribuídos ao texto, que destoa daquilo já construído nas primeiras versões⁵⁶, inclusive, para a Educação Infantil. Torna-se a reestruturação de uma tecnologia com um fim muito específico: tornar sujeitos governáveis. Mas a Educação Infantil, onde é atingida? O que quer essa Base para a Educação Infantil? Esses, dentre outros, serão os temas da próxima seção.

5.1 O QUE QUER A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

*“O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza,
legítima ou deslegítima, inclui ou exclui.
E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares,
como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos
de autoridade, legitimidade, divisão, representação”
(SILVA, 1996, p.166).*

Diante de tudo o que foi sustentado até agora e tendo por pressuposto a reforma curricular proposta pela BNCC está permeada por racionalidade neoliberal de condução e investimento em capital humano, inclusive, com a mudança de consultores que gerou, no limite, um novo documento com a terceira versão, é necessário analisar a forma como as três

⁵⁵ A saber: “Educação é a Base”. Anteriormente, trabalhou-se com o slogan “A Base é a Base”, como já referido.

⁵⁶ Considero destoante em termos de redação e formatação. O que sustento aqui, com base em todo o referencial colacionado, é que as reformas curriculares, o currículo e a educação em si trabalham com tecnologias e racionalidade que subjetivam o sujeito e o sujeito criança de uma forma muito particular e para um fim específico, coadunado hoje com as teorias neoliberais (FOUCAULT, 2008,; BUJES, 2001, 2015; GADELHA, 2009; GARCIA, 2010; MACEDO, 2014; POPKEWITZ, 2011; RESENDE, 2015, ROSA, 2009, SACRISTAN, 2013, SILVA, 1996, 2010 e 2015; VEIGA-NETO, 2010, 2011, 2014, 2015, entre outros). Por isso, não é somente a terceira versão que tal racionalidade se encontra presente, mas nas três versões da Base, embora a terceira versão, pelas peculiaridades já apresentadas, tal característica pareça ficar mais latente.

versões trabalham para que o documento defina o tipo de Educação Infantil e de sujeito criança que se espera formar com esses fundamentos. No capítulo quarto foi observada a Base na sua estruturação, em suas edições. Agora, as versões serão analisadas com foco nas disposições da Educação Infantil, buscando compreender as implicações, ainda que muito sutis, do documento para a infância. Assim, nesse item trataremos de verificar as tecnologias pelas quais a Base opera frente à construção da Educação Infantil. Pois bem, vamos às análises.

Primeiro, é preciso ressaltar que foram as manifestações nacionais e internacionais, cumuladas na mudança dos consultores da terceira versão que geraram um caráter diferenciado do documento final. É fato, portanto, que tais manifestações daqueles que analisaram o texto⁵⁷ também foram minadas pela racionalidade acima descrita. Uma das questões que destoam sobre a Base e a Educação Infantil em suas três versões é a que se refere à definição do conjunto de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais tiveram sucessivas alterações, durante a redação do documento. Passamos de uma definição de direitos de aprendizagem vinculados aos objetivos desse frente aos campos de experiência (primeira versão) para direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento na segunda versão, vinculados direitos consagrados nas DCNEIs de 2009⁵⁸, para a sua inclusão posterior dentro de um grande campo de competências/habilidades aplicadas à infância: as competências pessoais e sociais.

Assim, temos que ter, por princípio, que os documentos curriculares, e não só a Base, objetivam garantir a educação como um direito, um direito humano que deve atingir a todos. Por esse motivo, não se discute somente a igualdade na oferta, mas também a qualidade da educação, sobre o pretexto de forma de ampliação e garantia desse direito. Assim, na contemporaneidade, um forte aspecto aplicado é a visão do direito à educação associado com a escolarização, entendimento que dá origem à educação como uma aprendizagem e para a garantia desse direito há a necessidade de se delimitar o quê e o como aprender, antes mesmo do que deve ser ensinado ou aprendido (FRANGELLA, 2010).

É nesse sentido que Frangella (2010), ao analisar os estudos de McCowan (2015), nos auxilia a entender a busca da definição de direitos e objetivos de aprendizagem nas políticas curriculares, como foi feito na Base, que demonstra de que forma o direito à educação se

⁵⁷ São exemplos: a sociedade, os consultores, a população em geral que participou da consulta pública e dos seminários.

⁵⁸ Vide nota explicativa nº 50.

expande, tornando-se necessária a interligação entre a garantia do direito da definição dele mesmo, por meio de delimitação das formas de aprendizagem. Todavia, ela ressalta que a aprendizagem deve ser entendida como parte integrante do direito, mas não como sua definição. O entendimento, dessa forma, acaba por si só trazendo a ligação direta da forma como o conhecimento é percebido nessa relação, já que nessa seara “reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos indubitavelmente implica o estreitamento do sentido de educação ao de ensino, que não podem ser entendidos como equivalentes” (FRANGELLA, 2010, p. 72). Quando o conhecimento se torna um marcador conceitual que fundamenta a criação de propostas curriculares, focadas na garantia da aprendizagem, o caminho é aberto a fim de formar um currículo centralizado, definindo-se o que é um direito de aprendizagem.

No caso da Base, a escolha foi justamente essa: como forma de garantir um direito igual a todos, em todo o país, conferindo-se equidade a todos, é promovida a proteção da aprendizagem e não a educação. Devemos lembrar que (e aqui tenho por base a Educação Infantil, onde o educar também corresponde ao cuidar como também a múltiplas formas de aprendizagem) educar é muito além de garantir a aprendizagem de conhecimentos e sim, garantir o desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, respeitando a diversidade aí inserida. Outrossim, como foi proposto no documento “as expectativas de aprendizagem transmutam-se em direitos sem que haja uma alteração naquilo que indicam – os objetos de ensino e os objetivos de aprendizagem” (FRANGELLA, 2010, p. 73-74). Nessa concepção, ao se tratar do direito à educação como um direito à aprendizagem, você retira uma expectativa, que é aquela referente à possibilidade de atingir uma aprendizagem, uma possível apreensão do que se espera com a educação, para um direito que deve ser concretizado, e que, portanto, como necessidade imperiosa de concretização, deve ser normatizado, definido, moldado e determinado para ser efetivado e, principalmente, visualizado (FRANGELLA, 2010).

O que quero dizer com isso é que em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem (primeira versão) e desenvolvimento (na segunda e terceira versão), aplicadas à Educação Infantil, o documento permeia uma definição do direito à educação como um direito à aprendizagem, confundindo-se o exercício desse direito, que é garantido, com uma busca pela aprendizagem e essa, por sua vez, muitas vezes, vinculadas à apreensão de conhecimentos. Nesse sentido, o direito passa a ser uma obrigatoriedade de aprendizagem, mas que muitas vezes, não fica muito claro e passa a subentender a implicação de conhecimentos escolares na

Educação Infantil. E nessa luta para homogeneizar o currículo, em busca de equidade e amplo atendimento que “o sentido de currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento” (MACEDO, 2016, p. 55).

Nesse sentido, ainda que não levemos por base essa relação entre direito à educação e direito à aprendizagem, a Base não especifica claramente o porquê das sucessivas mudanças em relação à especificação sucessiva de quais direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são implicados à infância, tornando a terceira versão uma explicitação muito completa da forma como as crianças devem progredir e qual a conquista do desenvolvimento que é esperada, não havendo aparentemente local para o inesperado, o novo e a descoberta espontânea das crianças. A confusão nesse caso parece cingir para uma definição muito específica de qual criança deseja formar, para onde ela deve ser conduzida e de que forma a mesma deve ser moldada. Vejamos um exemplo de como isso é estruturado:

Figura: 15. Exemplo de definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais.	(EI02TS03) Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.	(EI03TS03) Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.

Fonte: BNCC3, p. 44.

Veja que, no campo em destaque, retirado o texto da última versão, há uma progressão específica pré-determinada de como a criança deve “se portar”, e “o quê” se espera como

“evolução” no decorrer das três faixas etárias da Educação Infantil. É possível perceber aqui a riqueza de detalhes com que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vão se alterando de quadro a quadro. Há uma espécie de determinação do quê, do como e de que forma a criança deve se apresentar em relação ao campo específico. E isso destoa daquilo que foi proposto, por exemplo, na primeira versão da Base e daquilo que propõe o campo de experiência em exemplo, com base na inspiração Italiana, vejamos, comparando:

EITSCOA001. Conviver e elaborar produções com as linguagens artísticas junto com os colegas, valorizando a produção destes e com eles fruindo manifestações culturais de sua comunidade e de outros lugares, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas, às identidades e às singularidades. (BNCC1, p.26)

As crianças exprimem pensamentos e emoções com imaginação e criatividade: a arte orienta essa propensão, educando para o prazer do belo e para o sentir estético. A exploração dos materiais à disposição permite viver as primeiras experiências artísticas, que são capazes de estimular a criatividade e contagiar outras aprendizagens. As linguagens à disposição das crianças, como a voz, o gesto, a dramatização, os sons, a música, a manipulação dos materiais, as experiências gráfico-pictóricas, as grandes mídias, são descobertas e educadas para que desenvolvam nos pequenos o sentido do belo, a consciência de si mesmos, dos outros e da realidade (FICO, BARBOSA, FARIA, 2015, p.60).

Observa-se que tanto na primeira versão quanto na definição do Campo de Experiência na escola italiana o foco principal está no direito, na sua amplitude, garantindo as crianças, ampla possibilidade de experiências e aprendizagem para o seu desenvolvimento de forma plena. A segunda e a terceira versão, por outro lado, enfatizam claramente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma a expressar de uma forma muito específica o que eles devem fazer. E tal característica foi implicada, principalmente, após as manifestações de inúmeros consultores, inclusive, estrangeiros, que trabalharam no sentido de que a Base deveria melhorar seus esclarecimentos em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se espera de cada criança em cada campo de experiência, além de incluir conhecimentos como o matemático⁵⁹, por exemplo, ou aqueles voltados para a necessidade de inclusão de oralidade e escrita, ou ainda necessidade de inclusão de “equilíbrio entre os diferentes conteúdos de aprendizagem presentes nos Campos de Experiência, buscando equacionar melhor as aprendizagens relacionadas com a leitura e escrita, linguagem

59 A saber: “Além disso, faz-se necessário promover o convívio com experiências matemáticas que potencializem a aproximação das crianças ao sistema de numeração e com conceitos de classificação, ou seja, que possam discutir relações matemáticas sem a necessidade da formalização” (BRASIL, CONSED/UNDIME, 2016, p.17).

matemática e conhecimento científico” (MPB, 2016, p.4). E, de certa forma, todas essas manifestações foram cumpridas, ainda que de forma sutil, apresentadas na terceira versão.

Assim, é fato que todas essas críticas caminham no sentido de atender demandas internacionais⁶⁰ e nacionais baseadas em uma ótica neoliberal da formação de indivíduos dóceis, úteis, competitivos e aptos para o trabalho. E isso repercute diretamente na forma de condução do currículo de Educação Infantil e na forma de avaliação desses infantes, numa lógica muito clara de investimento em capital humano, minimizando riscos advindos de uma Educação Infantil deficiente. Nesse sentido, observamos o fragmento de uma das avaliações internacionais para a Educação Infantil:

Devido ao crescimento significativo que ocorre normalmente à medida que as crianças atravessam as faixas etárias, essa é uma forma adequada de apresentar os objetivos. Isso tem uma importância especial para que professores e especialistas em desenvolvimento infantil mensurem o progresso das crianças naquela faixa etária (ou seja, para que eles determinem se o desenvolvimento de uma criança está atrasado, normal, lento ou atípico) (ACARA, 2016, p.6).

Nesse sentido, é importante referir que o desenvolvimento de testes a partir do século XX, desenvolveu a forma de conceber o crescimento da criança como normal ou anormal, principalmente, baseando-se em disposições da pediatria e da psicologia, repercutindo diretamente na forma de conduzir os processos educacionais. Houve uma normalização da infância, do que é certo, errado ou normal em seu desenvolvimento, para cada idade ou faixa etária, gerando uma forma de conduzir as crianças de modo muito específico. E tal qual uma forma de poder capilarizado, ainda que de forma muito sutil, esse “dever ser” é inserido socialmente, por meio de indicações de especialistas, recomendando o que deve ser feito em busca de um desenvolvimento sadio, integral e feliz. Hoje o conhecimento do desenvolvimento “correto e sadio das crianças” ultrapassa o seu nascimento, retrocedendo a gestação ou até mesmo antes dela (lembre-se da Lei da Primeira Infância, por exemplo), sendo que “as relações entre crianças e pais, entre crianças e especialistas são todas informadas pelo conhecimento que temos sobre desenvolvimento” (WONG, 2009, p. 95). O

60 A saber: “Os objetivos estão bem acima do que se pode esperar de crianças na primeira infância. A importância do desenvolvimento da comunicação e da linguagem nesta fase inicial envolve dar às crianças oportunidades para experimentar um ambiente de linguagem rica para desenvolver a sua confiança e habilidades em se expressar; e de falar e ouvir em uma variedade de situações. O desenvolvimento da alfabetização envolve incentivar as crianças a fazerem a ligação de sons e letras e começar a reconhecer e escrever as palavras. As crianças devem ser expostas (por seus professores) a uma ampla gama de materiais de leitura/visualização (livros, poemas e outros materiais) para despertar o seu interesse e curiosidade” (MPB, jan 2015, p.15)

conhecimento, nesses termos, também molda a forma como vemos nossas responsabilidades no cuidado dessas crianças, as quais em geral são divididas de forma assimétrica na sociedade, dependendo do arranjo cultural (sobre a mãe, sobre o estado, sobre a escola, etc.). Tal situação possui uma implicação direta, no sentido que o próprio desenvolvimento se torna o “princípio organizacional nas sociedades ocidentais contemporâneas”. A questão está em não reconhecer apenas o desenvolvimento e suas teorias como forma única de educação, até porque há outras formas de educação que podem trazer benefícios iguais ou até mesmo mais proveitosos. Não se trata de escolher o certo ou errado, aceitando ou rejeitando o desenvolvimento, mas sim de ter conhecimento de sua origem e suas implicações a fim de aplicar a forma mais adequada para cada caso concreto (cada criança, cada escola, cada sociedade, etc.). Cumpre referir que

o conhecimento sobre o desenvolvimento físico ou psicológico pode nos dizer quando algo deu completamente errado. Mas buscar os padrões estabelecidos pelas tabelas de desenvolvimento de forma simplória pode ser algo desastroso. Ao escolher usar o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, talvez em conjunção com outros modelos sobre como as crianças crescem, esses indivíduos estão rompendo com os efeitos normalizadores de tal conhecimento (WONG, 2009, p.96).

Baseado nisso é que se considera que a não decolagem de países subdesenvolvidos reside na insuficiência de investimentos em capital humano e, por esse motivo, a educação quase sempre é escolhida como a tábua de salvação para um recomeço do investimento no humano, como já referi. Não é por caso, portanto, que a terceira versão da base surge com um conceito de implicação de uma “intencionalidade educativa” para a Educação Infantil, atendendo todas as críticas nacionais e internacionais no sentido de incluir maiores características de aprendizagem de conhecimentos e objetivos claros de desenvolvimento para a Educação Infantil. Nesse sentido, “a intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças” (BNCC3, p. 35). E o texto ainda complementa:

O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto

pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado (BNCC3, p. 35).

Essa forma de avaliação destoa das Diretrizes Curriculares de 2009, as quais são claras no sentido da amplitude de formas com que as crianças podem ser avaliadas na Educação infantil, principalmente, considerando o contexto e suas peculiaridades, sem necessidade de mensurar, de forma tão efusiva e classificatória como se propõe. Com nova perspectiva de avaliação, inserção de uma intencionalidade educativa e percepção da criança como um capital a ser investido, há uma repercussão direta no texto em terceira versão, onde há a tentativa em dar ao currículo da Educação Infantil, um caráter preparatório para o Ensino Fundamental, vejamos com a análise das três versões:

Na perspectiva da integração entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, os campos de experiência – organização interdisciplinar, por excelência - fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica, quando serão tratados em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares (BNCC1, p. 20-21).

Esses campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas. Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento. Essa diferenciação se deve à sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica (BNCC2, p. 45).

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, a BNCC apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BNCC3, p. 45).

Dos excertos colacionados, é possível verificar que a Base tende a aplicar um caráter de estágio preparatório para a Educação Infantil, destoando com tudo aquilo que já foi produzido, conquistado e afirmado em lei como direito da infância, como vimos no resgate legislativo, por exemplo. Tal tendência também parece ser destoante daquela que fixa os campos de experiência para a Educação Infantil, os quais são indicados como caminho para a mesma de acordo com as DCNEIs. Cumpre referir que a sugestão dos campos de experiência em um currículo significa um rompimento com os modelos tradicionais curriculares “a partir de uma abordagem baseada em ouvir em vez de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, junto à investigação “[...] na qual a importância do inesperado e do imprevisto é reconhecida” (FINCO, 2015, p. 243). A proposta dessa organização curricular vem no sentido de fortalecer os compromissos pedagógicos, políticos e sociais e principalmente a identidade dessa etapa da educação básica na qual a lógica conteudista, disciplinar e artificial do conhecimento do currículo fica afastada. Nos termos das DCNEIs, a perspectiva com os campos de experiência resta centrada “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 14).

Nesse modo, embora não fique totalmente explícito, o texto legal indica que os campos refletem os conteúdos que serão reforçados, e terão continuidade de suas aprendizagens nas etapas posteriores, o que indica a inclusão ou tentativa de inclusão de conhecimentos disciplinares dentro da Educação Infantil. Isso, de fato, é contra todo um trabalho que vem sendo formado em favor da defesa de uma Pedagogia da Infância, que tem como base a criança e seus processos de constituição como expressão, afeto, sexualidade, socialização, brincar, linguagem, movimento, fantasia e o imaginário. Essa pedagogia pressupõe o reconhecimento de uma criança real detentora de direitos, de forma plena e que, por isso, não são simples alunos, da mesma forma que deve superar a hegemonia da psicologia e relacionar-se com outros âmbitos do conhecimento (ROCHA, 2001). É nesse sentido que as DCNEIs foram criadas, figurando com um documento completo que enfatiza a

pedagogia da infância, defendida por muitos pesquisadores no país⁶¹. Em contrapartida, há pesquisadores como Arce (2014) que defendem a existência de uma fetichização da infância e uma (des)escolarização desnecessária da infância, de forma a criar uma exaltação da cultura da criança em detrimento da educação escolar. Ressalto que, na Base embora não se verifique a filiação a essa corrente, há influências de outras fontes que implicam a escolarização precoce das crianças, como será visto.

Assim, é com base nessa Pedagogia da Infância que os campos de experiência se adequam, já que refletem o mundo cotidiano de experiências das crianças, na qual as mesmas estão sujeitas, descobrem o mundo e interagem na busca de seu próprio eu, do outro, e do universo a sua volta. Em uma escola assim, as experiências são valorizadas de forma individual e coletiva, as quais poderão ser articuladas nos níveis escolares superiores. Dessa forma, a pedagogia dos campos “é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é conhecer e conhecer-se” (FOCHI, 2016, p. 01).

Outrossim, é necessário afirmar que os campos de experiência são uma verdadeira “mudança de paradigma, da mudança da lógica da antecipação artificial de conteúdos para o reconhecimento de que o ato educativo não se deve apressar, porque o importante está acontecendo aqui e agora” (STACCIOLI, 1998, p. 57, *apud* FOCI, 2016, p.01). É nesse sentido que Barbosa e Richter (2015, p. 196) afirmam que o currículo de Educação Infantil deve estar realmente inserido na vida das crianças e suas famílias, em suas práticas sociais e culturais “ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquelas que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado”, esse currículo deverá considerar, ainda “a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo”.

Outro ponto que gostaria de destacar em relação aos campos de experiência é a mudança significativa de um deles durante o exercício das três versões: *Escuta, fala, pensamento e imaginação* (1ª versão), *Escuta, fala, linguagem e pensamento* (2ª versão) e *Oralidade e escrita* (3ª versão), crítica essa que surgiu, inclusive, nas análises críticas da

61 Segundo Gonçalves (2015, p. 48) encontramos esforços para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil nas seguintes autoras: Guimaraes e Leite (1999), Barbosa (2000, 2006), Strenzel (2001), Cerisara (2004), Faria (2005, 2007), Kishimoto (2007), Kshimoto e Pinazza (2007) e Pinazza (2007).

primeira e segunda versão, e motivaram a redação da terceira versão.⁶² E para isso, usarei os recortes do texto para elucidar as ponderações pertinentes. Passamos aos recortes:

Desde o nascimento, as crianças são atraídas e se apropriam da língua materna em situações comunicativas cotidianas com pessoas de diferentes idades com quem interagem em diversificadas situações. A gestualidade, o movimento exigido nas brincadeiras e nos jogos corporais, a aquisição da linguagem verbal (oral e escrita) ou da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) potencializam tanto a comunicação quanto a organização do pensamento das crianças e sua participação na cultura. Na pequena infância, a aquisição e o domínio da linguagem verbal está vinculada à constituição do pensamento, à fruição literária, sendo também instrumento de apropriação dos demais conhecimentos (BNCC1, p. 24).

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando-se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização). Associado ao olhar, à postura corporal e aos movimentos do bebê, o choro se constitui, pela interpretação do outro, em uma primeira linguagem oral, uma importante linguagem para a comunicação. Além do choro, para se comunicar com outras pessoas, os bebês empregam vários recursos vocais, gestos e olhares, ampliando seu repertório vocal, à medida em que o outro responde a ele. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto na capacidade criativa, expressiva e comunicativa, quanto na sua participação na cultura. Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. A imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades, a participar de situações de leitura e de escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos (BNCC2, p. 73).

Oralidade e escrita – A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar,

62 A saber: “Alguns estados criticam a ausência de objetivos de aprendizagem relacionados à oralidade e práticas de leitura – MG pede o acréscimo de objetivos que definam com maior clareza o desenvolvimento da consciência fonológica e a inclusão do letramento na educação infantil com maior ênfase em todos os campos de experiências. São Paulo aponta a falta de objetivos que desenvolvam um comportamento leitor. Por outro lado, o Espírito Santo, estado bastante crítico a toda proposta de EI, alerta para a manutenção da apropriação da leitura e da escrita como função social, contemplada em vários objetivos, e “não com destaque e ênfase como se fosse o objetivo maior da educação infantil” (BRASIL, CONSED/UNDIME, 2016, p.17).

ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade (BNCC3, p. 37-38).

A mudança da Base nesse campo específico foi latente. Da primeira e segunda versão, muito pouco permaneceu quando da produção da terceira versão em relação ao campo denominado *Oralidade e Escrita*. No entanto, tal mudança crucial não ocorreu somente com o campo referido, mas de forma geral em todos os outros campos de experiência da Educação Infantil, principalmente, devido à mudança do grupo de trabalho que ocorreu para a produção da terceira versão, como também pela solicitação de diversos grupos nacionais e estrangeiros que analisaram a Base em suas diferentes versões. Em manifestação pública realizada pela internet, o grupo que produziu a primeira e a segunda versão da base, processo que se deu por meio de um conjunto com orientações recebidas pelo ordenamento legal, referiu que nessas versões (primeira e segunda) buscaram fortalecer a “ideia de que a escola é um lugar onde os bebês e as demais crianças pequenas devem ter seus direitos de aprendizagem efetivados” (BARBOSA, et al, 2016, p. 01) manifestando preocupação quanto à mudança adotada na terceira versão. Para eles,

a nova designação "Oralidade e Escrita" parece ainda indicar não apenas uma alteração no nome, mas uma profunda mudança de concepção, qual seja: de um campo de experiência para disciplinas escolares, que, nesta etapa educacional, estreitam o conhecimento e se colocam muito aquém das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Do ponto de vista dos campos de experiência, escutar e falar são capacidades a serem desenvolvidas numa perspectiva dialógica e cotidiana, ou seja, em todas as situações de vida das crianças na escola. Linguagem e pensamento remete à complexa relação entre a capacidade de simbolização e formas de apreensão da realidade. Remete ainda às múltiplas linguagens, suas inter-relações e à influência de umas sobre as outras, sobretudo no momento de sua apropriação (BARBOSA, et al, 2016, p.01).

A mudança observada nos três excertos acima colacionadas demonstra uma verdadeira alteração de princípios da Base, o que se observou em todo o documento, e não apenas nesse

campo de experiência. Para um leitor não muito atento, talvez essa mudança pudesse passar despercebida, ou ainda ser visualizada como positiva, através de processos de “sedução” e “condução”, todavia, a mesma aparece e torna-se clara, questionando-se os objetivos que levaram a realização de tal alteração. A redução drástica do campo, no sentido de tornar a *Escuta, fala, pensamento e imaginação* para uma *Oralidade e Escrita*, não só desconsidera tudo o que foi produzido em defesa da Educação Infantil no país, inclusive, sobre o abrigo das DCNEIs, reiterado nas duas primeiras versões da base e avalizado por ampla participação pública, como também indica uma tentativa de escolarização dos pequenos. Nesse sentido, os autores das primeiras versões também ressaltam que tais mudanças apontam para um sério retrocesso da Educação Infantil, tornado os campos de experiência em disciplinas. Assim, se no texto legal os objetivos de aprendizagem tornarem-se conteúdos previamente estabelecidos naquilo que eles denominam como uma “visão “cognitivista” em sentido estrito”, o texto indicará uma “formação humana ficará centrada numa visão instrumental da educação e na mera aquisição de competências previamente definidas, tendo em vista apenas a inserção no mercado de trabalho”. Isso ainda “significa uma redução da própria função da Educação Infantil, a qual passa a ser gestada pela lógica da escolarização tradicional que nega os processos e as experiências”. Nesse processo de aproximação da Educação Infantil ao modelo do Ensino Fundamental, “antecipam-se processos minimizando os grandes eixos das interações e das brincadeiras” (BARBOSA, et al, 2016, p. 01).

Outrossim, é importante referir que a mudança de nomenclatura e de sentido do campo implicam destituir das crianças o direito de descobrir e experimentar processos de escuta e fala que vão muito além da oralidade e escrita, e que integram inúmeras possibilidades de expressão, comunicação e instituição do pensamento e da imaginação, como é defendido pelas Diretrizes de 2009, por exemplo. A afirmação de que “a literatura introduz a criança na escrita” também pode ensejar interpretações na necessidade de empregar o texto literário como forma de iniciação à aprendizagem de grafemas e fonemas, sendo que a literatura na Educação Infantil objetiva principalmente a construção do lúdico e do imaginário. Essa supressão também pode contribuir para a retirada da imagem da Educação Infantil como etapa própria da Educação Básica, diferente das outras e que, por esses motivos, têm suas peculiaridades imanentes, principalmente em relação a um projeto que respeita a criança em sua singularidade como sujeito de direitos, e com direito a vivenciar uma infância integral,

como referem as DCNEIs. (NUNES, et al, 2017). Vejam como os objetivos de aprendizagem são dispostos agora na Base, no referido campo de experiência, conforme colaciono a seguir:

Figura 16: Campo de experiência oralidade e escrita.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ORALIDADE E ESCRITA”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01OE01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02OE01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03OE01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01OE02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02OE02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01OE03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02OE03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03OE03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01OE04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02OE04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01OE05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02OE05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ORALIDADE E ESCRITA” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01OE06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02OE06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03OE06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01OE07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02OE07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais e suas características gráficas.	(EI03OE07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura.
(EI01OE08) Ter contato com diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02OE08) Ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03OE08) Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e ilustrações nas páginas.
(EI01OE09) Ter contato com diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02OE09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03OE09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC3, p. 45-46

Há no caso, indicações sutis de inclusão de escrita para os anos finais da Educação Infantil como em determinações como, por exemplo, “realizando registros de palavras e textos” ou “manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos”, desconsiderando o que as DCNEIs defendem sobre a questão, os objetivos centrais do campo de experiência (inclusive, na experiência italiana) e toda a singularidade da Educação Infantil que não tem caráter de escolarização, avaliação em larga escala e muito menos caminhar para um suposto apostilamento da infância. As diretrizes referem que a linguagem na Educação Infantil deve ser avalizada pela ótica da infância e do direito das crianças de ampliarem saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (BRASIL, 2009). Nesse sentido, essa atividade fica no âmbito da brincadeira com a linguagem oral e escrita, a fim de aprimorar seus processos de escuta, fala, linguagem e pensamento, mas de forma a encorajá-las a formular hipóteses, testá-las, ampliá-las, dar novos significados e experienciar o mundo com base na sua criatividade. A mudança da terceira versão foi, portanto, drástica não só no sentido de mudar os campos de experiência como também de esculpir uma nova concepção para a Educação Infantil. A inserção de preceitos que remetem à escolarização só vem abarcar a ótica de governamentalidade neoliberal que já referi, transformando a infância em um pretense campo de investimento.

Todos esses pontos observados demonstram não só a racionalidade que permeia toda a Base, mas as tecnologias utilizadas a fim de que esses fins sejam atingidos, de enquadramento, avaliação e condução específica da infância em práticas e aprendizagens que devem ser aprendidas em cada faixa etária escolar, mas, principalmente, no conjunto de afirmações que formam um discurso bem específico. Assim, se os discursos são formas de poder que a Base desvela na sua retórica e forma de pronunciamento de construção, embutido em uma ideologia e uma ambição específica de governo, além das relações de poder e de dominação que tais textos apresentam, é fato que o texto resta orientado por uma crítica e uma linha de análise poderosa indicada por Foucault (2008): a governamentalidade. Assim, os discursos políticos educacionais de hoje operam no sentido de formar, posicionar, regular, normalizar, governar e, principalmente, tornar produtivos cada vez mais precocemente, os cidadãos.

Portanto, a forma de condução dessa organização do documento mostra efetivamente o quê a Base quer para a Educação Infantil: conduzir os pequenos para um modo específico de ser e se conduzir no mundo. O que se observa na Base “são novas maneiras de intervenções,

negociações e tratamentos em favor da boa saúde e da boa educação para potencializar o que as teorias administrativas chamam de capital configurado na criança” (AUGUSTO, 2015 p. 21). Com a sistemática articulada nesse novo documento legal, busca-se construir uma infância baseada em uma “continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento” E essa infância deve ser educada, moldada e conduzida, por meio de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem pautados no “modelo estabelecido científica e institucionalmente,[...] sendo objeto, é parametrada e é, ao mesmo tempo, parâmetro de políticas educativas, de legislações, de estruturas e funcionamentos de escolas para crianças” (RESENDE, 2015, p.137). E mais, na existência das DCNEIs de 2009, ante seu caráter protetivo, pragmático, que reflete tudo aquilo que foi arduamente conquistado pela Educação Infantil e, principalmente, por respeitar as crianças em sua singularidade, a necessidade de uma Base que modifica o currículo de Educação Infantil de forma tão abrupta é, no mínimo, questionável.

A escola se torna uma potente aparelhagem do saber, ao passo que recolhe dados, informações, estatísticas, manifestações de especialista, nacionais e estrangeiros, cujos objetivos não são claros ao compromisso da infância, mas sim, a uma ótica neoliberal de governo para a contemporaneidade, acumula um saber que paulatinamente “objetiva e assujeita a criança e institui uma verdade que exerce seu domínio nas práticas e nos saberes sobre a infância, governando-a, segundo as regras e normas da sociedade que se empreende” (RESENDE, 2015, p.138). Observou-se, por exemplo, a construção dos direitos de aprendizagem pautada nos campos de experiência na Base ser cada vez mais alterados e modificados até a versão final, numa busca incessante por introduzir a escolarização, o conhecimento puro e a vinculação da EI ao Ensino fundamental, contrariando tudo aquilo que arduamente foi conquistado pela Educação Infantil. Nesse sentido, “a engrenagem escolar põe em funcionamento uma série de mecanismos disciplinares, cujo efeito é a conformação da infância” (RESENDE, 2015, p. 135). O tempo e o espaço, por meio da organização pedagógica, são articulados metodicamente, controlando as atividades, os corpos e as vontades dos infantes, o que destoa dos princípios positivados nas DCNEIs e nos campos de experiência.

É fato, portanto, que “o currículo é uma das peças-chave nos processos contemporâneos de burocratização, espetacularização e de consumo” e a Base, enquanto currículo da Educação Infantil também absorve esse aspecto (RAGO, VEIGA-NETO, 2009,

p.21), descobrindo-se aqui o que a Base quer com o controle do currículo dos infantes: governar corpos, mentes e porque não, espíritos. Mas por que governar? Isso é o que será tratado a seguir.

5.2 PORQUE GOVERNAR AS CRIANÇAS (E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL): A GUIA DE UMA CONCLUSÃO?

*“Aqueles para quem esforçar-se,
começar, experimentar, enganar-se,
retomar tudo de cima a baixo e
ainda encontrar meios de hesitar a cada passo,
aqueles para quem, em suma,
mantendo-se em reserva e inquietação equivalente a demissão,
pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta”
(FOUCAULT, 1986, p. 12).*

No decorrer de todo o trabalho, procurei demonstrar como currículo da Educação Infantil, através da Base, como uma forma de governo neoliberal pautada na produção de capital humano, que atende uma rede de interesses nacionais e estrangeiros, objetiva conduzir os infantes, como uma prática subjetivadora e condicionadora de corpos. Desde a definição do conceito de infância, a análise do desenvolvimento legislativo que culminou na emergência da Base, inclusive, com as novas formas de governamentalidade proferidas por Ball (2012), dos caminhos investigativos que permeiam desde a governamentalidade de Foucault (2008) até a governamentalidade neoliberal atual do *homo oeconomicus*, com racionalidade e tecnologias específicas (MILLER; ROSE, 2012), muitas discussões foram produzidas. Ademais, ficou claro que estes aspectos incidem sobre a infância e sua educação, até mesmo, mediante a análise comparativa da Base na Educação Infantil em alguns pontos cruciais que, no limite, implicam uma nova configuração para a Educação da Infância, pode-se assim perceber que a trama formativa do poder que permeia e se insere no jogo educacional é complexa, mas visível.

Não restam dúvidas, nesse ponto, que o objetivo da Base é conceber através da regulação do currículo um tipo muito específico de infância e de sujeito-criança, o qual deve ser moldado, subjetivado e conduzido de uma forma muito determinada. Na atualidade, essa forma de educação acompanha aquilo que implica uma nova forma de governamentalidade, onde as fronteiras do público, privado, filantrópico e não governamental vão se deslocando constantemente (BALL, 2012), e não há como dissociar interesses puramente públicos daqueles particulares, de uma esfera específica. A escola também se alterou daquele modelo disciplinar apresentado por Foucault (2008), já que o aluno, quando se viu mais livre dos castigos disciplinares, passa a avaliar e entender que o cometimento de indisciplina lhe é desfavorável, não pela pretensa punição, “mas pela revelação de sua falha e de como isso pode lhe anunciar, no futuro próximo, a vida de perdedor”. Nesse novo enfoque educacional, interpõem-se aos alunos além da obediência, um cálculo muito racional de perdas e ganhos que será internalizado pelo resto de sua vida como referência para que a sua conduta seja paramentada pelo sucesso. Assim, “a escola continua sendo o local onde se ensina a obediência aos futuros cidadãos de bem, hoje, suas reformas apontam para uma conduta obediente e eficiente como referência aos investimentos em capital humano” (AUGUSTO, 2015, p. 21). Segundo nos lembra Labarre (1998, p. 89, *apud* MACEDO, 2016, p. 57) a educação visa fornecer “ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições”. A atuação na contemporaneidade acaba sendo um jogo muito competitivo, baseado na formação de competências, habilidades, desde muito cedo, ainda na infância. Não é por acaso, portanto, a mudança singular da terceira versão do documento, tornando as crianças “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (BNCC3, p. 34). O problema reside justamente quando essas práticas não respeitam as singularidades das crianças, como também a espontaneidade, tão importante na Educação Infantil.

As reformas educacionais, e dentre elas a BNCC, mostram claramente o papel novo da escola nesse mundo moderno: assuntos que abordem e normatizem infantes e adultos (que trabalharão com as crianças) para uma forma de ser, estar e conjugar-se no mundo contemporâneo, o qual pauta-se em diretrizes sobre o corpo, a sexualidade, a saúde e as

formas autoempreendedoras de subjetivação. Outrossim, isso significa que “a instituição escolar permanece sendo um palimpsesto de práticas disciplinares, biopolíticas e de controle, as quais visam produzir corpos compatíveis com as condições do mundo contemporâneo” (CÉSAR, 2009, p. 274). Assim, a influência direta desse processo no sistema educacional é centrada na consideração da educação como um processo metódico e cuidadosamente empreendido pelo sujeito e sua família, sendo que o investimento nos jovens e na infância, determinam a criação de novas habilidades para o trabalho, como também a estruturação de corpos saudáveis e jovens. No âmbito desse autoempreendedorismo, “a saúde e o corpo, além da educação escolarizada e profissional, se reorganizam com o objetivo de produzir o *capital humano* dotado de belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias” (CÉSAR, 2009, p. 272).

A visão de mundo que temos hoje se torna empresarial, ao passo que a pessoa se torna um investidor de si mesmo, no seu capital humano, situação que se arrasta para todos os setores da vida e, por isso, começa muito cedo, ainda na infância. Trata-se da cultura do empreendedorismo o qual é esclarecido por Gadelha (2015) como sendo aquele em que o homem “concebe como uma “visão de mundo”, como um modo “de ser, de estar e de situar-se” em face da realidade e de outrem, em suma, como uma espécie de estilo de vida – que envolve, inclusive, uma relação a si – o qual, para todos os efeitos, se deve adotar como imperativo” (GADELHA, 2015, p. 350). Esse jogo moderno é muito sutil, já se esquadrinha e permeia em todos os setores da vida humana, molda, regula, subjetiva e interfere, como o faz nas políticas curriculares para a infância.

Na análise do documento, vimos como o projeto criado para a Educação Infantil na Base atua como um regulador e modulador da infância que se pretende criar, ao passo que estipula de forma muito complexa o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos pequenos, confundindo ou até mesmo tirando o sentido dos direitos e fixando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento muito complexos. A repercussão disso não fica apenas na composição do investimento da infância ou na retórica da educação salvacionista de forma a investir nas crianças como a salvação das gerações futuras, combater as mazelas sociais⁶³ Torna-se, na verdade, numa forma específica de avaliar, a fim de marcar acentuadamente o que, o como, o que se espera do desenvolvimento de cada infante, com base em um modelo

63 A saber: “a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica”, “formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC3, p. 7 e p.11).

certo e específico de ser e se desenvolver, que destoa do ser humano em si, que é diferente e único em suas particularidades e de tudo o que foi construído em defesa do sujeito criança, conforme consta nas DCNEIs. Por isso, a Base é muito clara:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – **a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem** – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos” (BNCC3, p.16), (grifos meus).

Na conexão acima descrita, o conceito de governo pode ser considerado como “qualquer direcionamento calculado da conduta humana, é visto como conduta da conduta – como qualquer modo mais ou menos calculado de direcionamento de comportamentos ou ações” (CARVALHO, 2012, p. 473). Esse processo é externalizado por meio de discursos e criações de regimes de verdade (FOUCAULT, 2008) que circulam na vida, e se internalizam no sujeito, que passa a reverberá-los como uma máxima de veracidade. Nesse sentido, quando esses regimes internalizam, “são considerados como produtores de verdades, dispositivos estratégicos de relação de poder e práticas organizadoras da realidade, que estabelecem hierarquias de distinções, articulando o divisível e o visível” (CARVALHO, 2012, p. 472), passando o indivíduo não somente crer que são verdadeiros, mas também vivê-los e repassá-los para aqueles com que convivem, numa trama muito elaborada.

É dentro dessa lógica que a Base atua. Se a considerarmos um regime de verdade, um discurso que cria e molda numa racionalidade voltada para a produção de capital humano e, através de tecnologias muito específicas, como a avaliação de especialistas, a gramática formativa cativante, a proposta de produção pública do documento e que por esse motivo, reflete os anseios de toda a sociedade para a educação, é fato que o documento não atuará somente no sentido de formar o sujeito aluno (criança) exposto nessa relação, mas também aos professores envolvidos nessa rede de significados. Não é por caso, portanto, que já se iniciam estratégias governamentais para que os docentes se atualizem sobre a Base, entendam seus parâmetros e comecem a modificar seus currículos. Tal tecnologia se observa tanto na característica aplicada de manual muito bem explicado e esmiuçado do texto, como atos de formação ao professor, como se observa desse trecho colacionando de material preparatório aos docentes: “para começar, no entanto, não é preciso esperar a homologação da BNCC. Com a terceira versão publicada, as redes podem começar o trabalho desde já em, pelo menos,

duas frentes: comunicação e adaptação dos currículos e projetos pedagógicos” (MPB, 2017, p. 03). O documento ainda não foi homologado, mas manuais, palestras, redes sociais e de comunicação, com o aval de experts, já atuam no sentido de demonstrar o avanço da nova proposta, “seduzindo” e solicitando a sua imediata aplicação. Trata-se desse, como nos lembra Traversini e Fabris (2016, p. 797), de um tipo de tecnologia serve para duas vertentes: para induzir prática pedagógica com o modelo de educação empresa, com o *manager* de si mesmo e para interpelar o público-alvo, os professores, sendo esse “um marketing sedutor que busca atrelar cada escola, além de cada professor brasileiro, às metas das organizações internacionais”. Molda-se o aluno, governam-se os indivíduos para um modelo específico e também se atua sobre o docente para que este não só efetue a disseminação do discurso, mas também internalize e difunda o mesmo.

Ao passo que ampliamos o mundo da escola, tornamos válida a noção de aprendizagem para toda a vida (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009), na qual competências pessoais e cognitivas atuam junto com o empresariamento de si, tornando toda e qualquer pessoa parte desse intrincado sistema de poder e subjetivação. Da mesma forma que, o currículo moldado nessa lógica responsabiliza o próprio sujeito pelo seu sucesso e por isso o investimento deve começar desde muito cedo, a fim de evitar o fracasso. Por esse motivo é que a Base traz em alguns pontos uma tentativa de retorno à escolarização, a consideração preparatória para o ensino fundamental e a inserção de temas de oralidade e escrita bem delineados. A questão ainda encerra maior análise porque tais críticas surgiram não somente dos organismos nacionais e internacionais voltados para a lógica neoliberal, mas por aqueles que atuaram como consultores, isentos ou não, e por membros da sociedade civil que se manifestaram tanto em seminários quanto na consulta pública. Tal aspecto demonstra claramente o quanto desse discurso de autorresponsabilização, autopromoção e investimento em capital humano resta intrincado na sociedade.

Há um marketing da qualidade de educação, com uma estratégia clara de regulação da vida escolar contemporânea, que considera que em cada momento histórico, um predomínio de ações para construir os sujeitos escolares, tanto alunos quanto professores (TRAVERSINI, FABRIS, 2017). Forma-se nesse processo aquilo que se chama *performatividade*, como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p. 38). Cria-

se uma nova definição dos profissionais, baseada na sua compreensão e no uso cuidadoso de sistemas e processos, criando uma engrenagem que busca a formação de uma nova identidade, pautada na autorregulação, na formação de um eu adequado à “economia do conhecimento” (BALL, 2010). O círculo formado é vicioso: moldam-se alunos, moldam-se professores, que se automoldarão e servirão de exemplo para o molde dos outros, através da sua competência e eficiência. E isso é vantajoso para a teoria neoliberalista: há um governo, há pessoas que se governam, há a busca da qualidade e da eficiência, da competição e da forma de ser e porta-se de acordo com o sistema. Atingem-se os objetivos com menos investimento e esforço, mas amplificação profunda de seus efeitos.

A narrativa mestra desse sistema é a forma de mercado empresarial que confina todas as relações sociais, principalmente, as educacionais. Os sujeitos empreendedores precisam se autorregular e empreender nas suas vidas, na vida das suas famílias, de seus filhos e crianças em nome do sucesso, do implemento de competências, e no limite, da felicidade (BAUMAN, 2001). Não é à toa, portanto, que o currículo estipulado pela Base para a Educação Infantil trabalha na formação de competências pessoais e sociais, e implique determinar especificadamente o que se espera, o que cada criança deve apresentar em cada faixa etária em cada campo de experiência, e como isso deve ser avaliado, mensurado, calculado por portfólios, por exemplo, avalizando o avanço e o bom trabalho feito pelo professor, e o crescimento dentro dos parâmetros pelos alunos.

A questão chega quase a perpassar um sistema de terror, como refere Ball (2010). E isso nos remete a alusão feita por Veiga-Neto aos três adversários do currículo – os funcionários da verdade, os técnicos do desejo e o fascismo. Nesse texto que abre o livro intitulado *Para uma vida não Fascista* (2009), embora o foco seja voltado para a questão do pesquisador brasileiro e sua necessidade constante de produção do currículo, o autor faz interessante análise que identifica a nossa intrínseca relação com o currículo, no qual a vida humana e a identidade se confundem com andar, o fazer, e os objetivos do currículo. Nesse sentido, os adversários como ele chama, atuam “tanto na programação daquilo que é ensinado e nas atividades de ensinar e avaliar, quanto na teorização sobre tudo isso” (VEIGA-NETO, 2009, p. 22). Há uma “espécie de paranoia unitária e totalizante dos funcionários da verdade”, que aplica mecanicamente avanços teóricos produzidos, sem permitir a inovação (ou dos chamados delírios pós-estruturalistas), as novas propostas pedagógicas e sustentados numa situação de provação messiânica da educação. São esses funcionários que progridem em

sustentações teóricas e práticas curriculares da educação e tomam uma postura fascista⁶⁴ sobre o currículo. E nesse fascismo, surgem as chamadas “agências de fomentos e os órgãos oficiais de fiscalização, coordenação e avaliação, parecem cada vez mais obcecados e obsessivos guardiões da burocracia estatal” (VEIGA-NETO, 2009, p. 23) as quais se propõem em registrar e pautar cada passo da vida educacional dos indivíduos. Nesse sentido, atuam em conjugar currículo e identidade a ser formado, esquadrinhado e moldado de certa forma já que

apoiadas em imensos e complexos sistemas de informações e bancos de dados, diligentes comissões formadas por nossos próprios pares e as vezes por nós mesmos, esquadrinham continuamente quem somos, o que temos feito e deixado de fazer[...] Nós e quem nos cerca – pessoas ou instituições – somos todos permanentemente assim classificados, hierarquizados, ranqueados para, depois, sermos incluídos ou excluídos (VEIGA-NETO, 2009, p. 23-24).

A situação é tamanha que ao que parece “o fascismo moderno nos faz amar o poder e desejar que o mesmo nos domine e nos explore”, tratando-se de “modo de exercício do poder, o qual determina a relação do humano consigo mesmo e com os demais da sociedade” (KOHAN, 2009, p. 416). É nesse sistema educacional que se apoia a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, sendo fato que não se trata de currículos pessoais das crianças, e sua produção. No entanto, os fantasmas desse processo permanecem ao passo que esquadriam a vida humana para uma determinada forma e a caminhada educacional para um sentido moldado por aqueles que atuaram abertamente para a construção do documento. É preciso que as crianças sigam um caminho predeterminado específico de aprendizagem e conhecimentos, sob a ótica neoliberal de formação de capital humano, cada vez mais específico, complexo, sob uma determinada forma de ser e moldar-se e, porque não, dócil e útil.

Talvez, enfim, cumpra salientar que o currículo é um formador de performatividades e esse processo nem sempre respeita as singularidades de cada criança. Necessário compreender, portanto, em toda essa lógica, que as “formas do currículo imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino”

64 A origem desse livro (produzido através de textos de um colóquio e que sustenta as teses apresentadas da existência de um fascismo moderno, remonta a texto escrito por Foucault em 1977, como prefácio a primeira edição norte-americana do livro de Gilles Deleuze e Félix Guattari, denominado *Capitalismo e esquizofrenia – O Anti-Édipo*, editado na França em 1972 (ORLANDI, 2009, p.203). Tal escrito apreende no seguinte sentido de fascismo: “aquele que soube mobilizar e utilizar o desejo das massas, mas também o fascismo que está em todos nós, que se apossa dos nossos espíritos e das nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos leva amar o poder, a desejar essa mesma coisa que nos domina e nos explora” (KOHAN, 2009, p. 416).

Elas conduzem a partir do momento que “prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisionam o desejo e bloqueia as forças” (PARAÍSO, 2015, p. 51). Tais características circundam na Base para a Educação Infantil e parecem compreender uma forma de indivíduo bem específica, sem respeitar o tempo, as peculiaridades e, principalmente, as diferenças entre cada criança. Na Educação Infantil, o objetivo é o pleno desenvolvimento das crianças em todas as suas potencialidades, como um sujeito histórico de direitos desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas disponibilizadas ou estabelecidas por ela mesma, na interação com adultos, crianças no contexto cultural no qual está inserida. É nesse cenário que ela faz amizades, “brinca, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” e o currículo é concebido “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, DCNEI, 2009).

Não é, portanto, um currículo tão formatado ao ponto de “espalhar a tristeza, desânimo ou indiferença” (PARAÍSO, 2015, p. 52) que se espera ver e ser exercitado, mas sim, aquele que flui com o movimento das crianças, seus desejos, necessidades e, principalmente, suas descobertas, sua espontaneidade, suas brincadeiras, as quais firmam o proposto de defesa de seus direitos em sua total potencialidade. Talvez seja necessário na Base, assim como é nas DCNEIs, “seguir um caminho que põe de novo *a vida em movimento e o movimento da vida*” (PARAÍSO, 2015, p. 55) para a educação dos pequenos. O cotidiano de um currículo da Educação Infantil deve ser feito de “*encontros potentes*”, os quais levam a “encontrar a diferença de cada um que o faz seguir um caminho que ainda não foi percorrido e lhe traz alegrias” (PARAÍSO, 2015, p. 52). A Educação Infantil é puro movimento de encontros potentes que demonstram a singularidade da infância e a força e a beleza dessa etapa da vida humana e, talvez, tenha sido esse aspecto o mais negligenciado na construção da Base Nacional Comum Curricular. Resta saber, agora, os caminhos a serem trilhados com essa nova normatização e que somente o decurso do tempo poderá nos sinalizar. Continuemos atentos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressaltei em várias oportunidades neste trabalho, pesquisar não é uma tarefa fácil, e por esse motivo, pressupõe dedicação, comprometimento, um afastamento e uma interação, mas principalmente, suspender as certezas. A pesquisa permite que o investigador caminhe por novos ares conceituais e metodológicos, e reinvente não só as suas certezas, mas a forma como identifica os processos de pesquisa acadêmica. O ato de investigar, perquirir, indagar, perguntar, ler, reler, e ler novamente, anotar e finalmente escrever revela um trabalho ao mesmo tempo árduo e gratificante, mas, principalmente, uma oportunidade ao debate, e ampliação das visões anteriormente sustentadas. Trata-se de um processo, de um caminho a ser percorrido, mas que não se encerra ao final do texto, apenas cria bases para produções futuras. O trabalho aqui relatado durante a dissertação demonstra todo esse percurso.

A pesquisa em questão teve esse aspecto. O trabalho iniciou efetivamente com a interação com o objeto de estudo e a busca de materiais. O tema mostrou-se um desafio, já que a BNCC era um documento novo, em fase de construção e, portanto, passível de muitas alterações. Mas foi esse aspecto de incerteza que considero como o mais profundo e instigador de todo o percurso: as coisas sempre mudavam, se alteravam, e caminhavam constantemente para novas descobertas e novas análises. É preciso lembrar que o texto aqui é apenas um começo. Muito pode ser analisado de uma normativa que ainda se encontra em processo de homologação.

Nesse sentido, após a definição do tema, dos objetivos, da justificativa, do objeto principal de estudos, da linha de pesquisa e da sua correlata conceituação e metodologia, houve a escolha do referencial conceitual e teórico, o qual foi crucial para o desenvolvimento das análises aqui descritas. Assim, como demonstrado na introdução, o primeiro passo foi definir o conceito de criança a ser abrigado nesse texto, sendo aquela construída ao longo da história e dotada de sujeitos e singularidades próprias, o que foi fundamental para delimitar o sujeito-criança, objeto do estudo. O mapeamento de pesquisas foi crucial para o entendimento do estado da arte das pesquisas em relação ao currículo da Educação Infantil e contribui substancialmente para o entendimento dos rumos a se tomar para o estudo.

A base referencial realizada por meio do estudo, ainda que não exaustivo, da legislação de proteção aos direitos da infância, no que se refere à educação e sua garantia permitiu entender o longo caminho de efetivação de direitos que foi percorrido desde a década

de 80, o avanço angariado em 2009 com as DCNEIs e o risco representado por alterações legislativas a partir de 2005, que puseram em cheque a garantia do direito da educação das crianças com base no respeito do infante como um sujeito efetivo de direitos. Foi possível perceber como a criança é conceituada legalmente, como o seu direito à educação é disposto e como a legislação caminhou até a implementação de uma Educação Infantil propriamente dita, lotada de especificidades. Foi através, também, das mudanças legislativas que se pôde perceber que as mesmas contribuíram significativamente para a emergência da BNCC, embora elas não tenham sido o fator determinante exclusivo para tanto, como foi visto. Dessa forma, foi visto que a promulgação de leis que autorizaram e defenderam a existência da Base foram cruciais para o processo de criação do documento.

O capítulo metodológico foi escolhido para apresentar o campo de estudos, o foco e as questões da pesquisa, além das ferramentas analíticas que permeiam o tema, quais sejam, governamentalidade, disciplina, biopoder, normalização, entre tantos outros conceitos conexos as chamadas “artes de governar”, que integra o título do trabalho. Nesse capítulo, foi possível perceber que o trabalho se localizou na linha de pesquisa do currículo dentro dos Estudos Culturais, em uma vertente pós-estruturalista e com inspiração nas obras do Filósofo Michel Foucault. A questão da governamentalidade de Foucault, a descrição de seu surgimento, conceitos e implicações foram elucidadas, a fim de discutir sobre como o poder e o saber, de forma não repressiva, mas sugestiva e condicionadora, inserem-se como uma racionalidade através de tecnologias muito específicas para controle da vida humana. Controle esse que subjetiva e objetiva os seres a moldar-se e condicionar-se de forma pré-determinada, utilizando-se das instituições de disciplinamento como a escola para tanto. Essa governabilidade passa a ser neoliberal, ao passo que adota o modelo do mercado e de empresa para atuar no mundo contemporâneo, primando pelo investimento em capital humano, primando pelo autoempreendedorismo, marketing pessoal e autorresponsabilização pelo sucesso e o fracasso. A escola permeada por esse processo não só evidencia essa busca pela meritocracia, mas internaliza o discurso, tornando para si a lógica salvacionista de resolução das mazelas sociais através do estudo. Nesse discurso de verdade, as crianças são tomadas como bens a serem investidos, pelo meio mais fácil: o da educação e escolarização precoce. E o currículo como operacionalizador tenta moldar a educação para esses intentos. O currículo por ser uma seleção daquilo que deve ser aprendido pelas crianças em determinado período histórico, trata-se de uma forma eficiente de disseminação de formas de ser, estar e conjugar-

se socialmente, moldando os indivíduos de forma a veicular o regime de verdade presente em cada momento, e por esse motivo é utilizado como forma de fluir o poder, a racionalidade vigente, por meio de tecnologias muito intrincadas. É por esse motivo que a educação e o currículo se tornam objetos não só de disputas pela manutenção de um discurso, mas também de inserção fluída e permeável, nos indivíduos e na sociedade como um todo.

Os capítulos seguintes foram utilizados para analisar as versões da BNCC, como ela se estrutura, molda-se e determina os caminhos da educação brasileira e para a Educação Infantil. A análise é feita de forma ampla para atentar a estrutura geral e o seu discurso, e de forma restrita a investigar as implicações frente à Educação Infantil. Nesse sentido, verificou-se que o documento não só repercute, como tenta atender os preceitos de governamentalidade neoliberal, traçando especificadamente o tipo de criança que se almeja através da educação operacionalizada pelo currículo. Não é por acaso, portanto, que o direito à educação se confunde com o direito à aprendizagem, o que, por sua vez, remete à inserção de conteúdos para a Educação Infantil. Da mesma forma que a Base, em sua terceira versão, traça metas de competência, prima pela autonomia, intencionalidades educativas, e visa conjugar a Educação Infantil como um preparatório ao Ensino Fundamental com inclusão, por exemplo, da escolarização dos pequenos por meio da escrita, e no limite, da alfabetização.

Governar os pequenos se mostra uma alternativa viável para investimento em capital humano e tornar os sujeitos cada vez mais cedo preparados para a vida competitiva e econômica. Vivemos uma corrida desenfreada, e para aqueles que começam mais cedo há mais chances de sucesso. Molda-se um tipo específico de criança que se almeja, que atinja essa e aquela aprendizagem nessa e naquela faixa etária determinada, mas esquece-se nesse processo daquela criança dotada de direitos, potencialidades e subjetividades que aprende a partir da experiência, do afeto e, principalmente, do respeito às suas singularidades.

Volto a referir que talvez o caminho a ser trilhado seja aquele que vê o currículo das crianças como um local de encontros potentes e que se pautam no retorno da alegria, (PARAÍSO, 2015), privilegiando as interações, o cuidado, a experiência e a brincadeira dos pequenos, garantindo um desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades. Garantir isso talvez seja muito mais efetivo em termos de investimento, do que modelo de escolarização precoce, como quer defender a governamentalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724 – **Informação e documentação** – trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023 – **Informação e documentação** – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ABREU, Casemiro. **Poema Meus oito anos**. Academia Brasileira de Letras. Divulgação de obra do autor. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos>>. Acesso em maio de 2017.

ACARA. **Análise do Texto Introdutório da Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2. Concluída pelo Dr. Phil Lambert. Disponibilizada em 20 de junho de 2016. Disponível em: <http://infradesenvolvimento/wp-content/uploads/2016/08/2.2-Texto-Introducao-CC-1rio_Ana-CC-1lise-da-ACARA.pdf>. Acesso em 01 jul 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-07.pdf>> Acesso em 05 ago 2016.

AMORIN, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?**. 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: PE. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4727/1/ArquivoTotalAna.pdf>>. Acesso em 08 abr de 2106.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELOS, Vera Maria R. de. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. (ORG). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Coleção Formação de Professores Campinas: Autores Associados, 2012.

ALAMADA, Ana. Teorias de Piaget e Vygotsky: Críticas e Implicações Educativas. **Nota Positiva**. Site Acadêmico de consulta. Disponível em: <http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/psicologia/teoriaspiagetvygostsky.htm>. Acesso em 02 set 2016.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educativo brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan/jun de 2002.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 146-168.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. **É possível ensinar no berçário?** O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault: o Governo da infância**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2015, p. 11 a 24.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação & Realidade**, Campinas, v.25, n.1, p. 93-113, jan/jun, 2000.

_____. Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em 24 mar 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p.185-198.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é Básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Revistas Debates em Educação**. v. 8, nº16, Maceió, p.11 a 28, jul./Dez de 2016. Disponível em:<<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em 01 mai 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, et al. **Base Nacional Comum Curricular** – avanços para qual direção? Abaixo Assinado ao Ministério da Educação. Disponível em:<<https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 01 mai 2017.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro 1998. Constituição Federal. Inclui Emendas e Alterações Constitucionais Posteriores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Lei Ordinária nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: **MEC/SEF/DPE/COEDI**, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Lei Ordinária. Nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Lei Ordinária. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Resolução CEB Nº 1, De 7 De Abril De 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Lei Ordinária. Nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mai 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Ministério da Educação e do Desporto**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Lei Ordinária. Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Apresentação da primeira proposta da Base Nacional Curricular Comum. Versão para consulta pública. **Ministério da Educação**. Disponibilizada em setembro de 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país. Texto Explicativo. **Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC - Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Disponibilizada em setembro de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 mar 2016.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em 01 out 2016.

_____. Apresentação da segunda proposta da Base Nacional Curricular Comum. Versão para consulta pública. **Ministério da Educação**. Disponibilizada em maio de 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 15 jun 2016.

_____. Seminários Estaduais da BNCC. **CONSED e UNDIME**. Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpDDzoA3_57daa106e011d.pdf>. Acesso em 01 mai 2017.

_____. Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC. **Ministério da Educação**. Disponibilizado em 26/01/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 mar 2017.

_____. Apresentação da terceira proposta da Base Nacional Curricular Comum. Versão para consulta pública. **Ministério da Educação**. Disponibilizada em abril de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 15 abr 2017.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1904>>. Acesso em 25 out 2015.

_____. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de, et al. **Michel Foucault: O governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Estudos Foucaultianos, 2015, p. 259-280.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas Últimas Décadas do Século XX no Brasil. **Revista AURORA**, ano II, número 3, p. 37-46, dezembro de 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/camila/Downloads/1192-4410-1-PB.pdf>. Acesso em 20 out 2016.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do currículo da/e na creche: um olhar sobre o cotidiano**. 2011. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus: AM. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_330ce02d56db5da7d229f534828c1c76>. Acesso em 08 abr 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Políticas Curriculares de Educação Infantil Produzidas no Brasil (1996-2013): Ênfases, Deslocamentos e Transformações. **Anais do 6º SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação; 3º SIECE – Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Educação, Transgressões e Narcisismo**.

Universidade Luterana do Brasil/ULBRA. Rio Grande do Sul: Canoas, junho de 2015. - ISSN 2446-810X. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429468414_ARQUIVO_RodrigoSaballaCarvalho_textocompleto.pdf>. Acesso em 22 nov 2015

_____. Análise do Discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Revista Educação**. Porto Alegre. v.38, n.3, p. 466-467, set-dez. 2015a. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>>. Acesso em 01 abr 2016

_____. Empreendedorismo, autocrítica e flexibilidade: problematizando traços da cultura gestonária de vida nos discursos de pedagogos em formação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº02, p. 470-498, maio/ago de 2012,. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/carvalho.pdf>>. Acesso em 01 mai 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educação em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 63, p. 173-190, jan/mar 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100173&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 01 mai 2017.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância. 2010. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773953>>. Acesso em 25 out 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e anova pedagogia alimentar. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009, p. 269 a 279.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, Sommer, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, Nº 23, p. 36-61, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 08 ago 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: Uma Discussão Para Além Do Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 – 1590, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669/15949>>. Acesso em 03 ago 2016.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Braziliense:2013.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009, p. 35 a 50.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores, 2010. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>>. Acesso em 01 set 2016.

FILHO, Aristeo Gonçalves Leite. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em :<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410334_08_Indice.html>. Acesso em 25 out 2015.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

_____. Campos de Experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-245.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cultura e educação, tensão nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edlweiss; BONIN, Iara Tatiana. (orgs). **Pedagogia sem fronteiras**. Canoas: Editora Ulbra, 2010, p. 159-170.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Vigiar e Punir**. 38 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividades nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221-232.

_____. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio**, Edição 49, outubro de 2016. Texto on-line. Disponível em:< <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12859/a-didatica-dos-campos-de-experiencia.aspx>>. Acesso em 01 mai 2016

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC – Editora PUC/SP, 2011.

FRANGELLA, Rita de Cássia Pazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, nº 02, p. 69-89, abr/jun 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200069&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 01 mai 2017.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v.05, nº 45, p.445-591, set/dez de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>>. Acesso em 01 mai 2017.

GARCÍA, Nieves Blanco. A pesquisa no âmbito do currículo e como método para seu desenvolvimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno, et all. Saberes e incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 478 a 493.

GONÇALVES, Jaqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil**: Avanços, desafios e tensões. Curitiba/PR: Appris, 2015.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para Diretrizes Curriculares para Educação Básica**: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192>. Acesso em 24 mar 2015.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A Educação Infantil Nos Currículos de Formação de professores no Brasil**. 2007. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89814/247091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 08 abr de 2016.

KOHAN, Walter Omar. Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com mestre artista da existência. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009, p. 415 a 426

LEMOs, Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança; In: RESENDE, Haroldo de, et al. **Michel Foucault**: O governo da Infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Estudos Foucaultianos, 2015, p. 115-125.

LOPEZ-RUIZ, Osvaldo J. **Os Executivos das Transnacionais e o espírito do Capitalismo: Capital Humano e Empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MACEDO, Elizabet. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em 03 ago 2016.

_____. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. [online], vol.32, n.2, pp.45-68, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>>. Acesso em 01 mai 2017.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Educação Infantil: com quantas datas se faz um currículo?**. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC. Rio de Janeiro: RJ. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21707@1>. Acesso em 08 abr 2016.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**. São Paulo: SP. v. 12, nº 3, p. 1591-1613, out./dez./2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21670/16304>>. Acesso em 03 ago 2016.

MARCELLO, F. A.; BUJES, Maria Isabel Edelweiss . Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde?. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 53-68, 2011.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da Educação**. Estudos Focaultianos. 8ª Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem Tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas; Alínea, 2007, p. 37-62.

MATUS, Cláudia. Aplicações do afeto nos currículos escolares. **Educação em Revista**. Vol 32, nº 2, Belo Horizonte, p.111-130 abril a junho de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200111&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 01 mai 2016.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo – Paulus, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Organização Não-governamental. **Primeiros Passos**: para a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível

em:<<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>>. Acesso em 19 mai 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Análise da Segunda Versão.** Disponível em:<<http://movimentopelabase.org.br/referencias/analise-critica-da-segunda-versao-preliminar-d>>. Acesso em 01 mai 2017.

_____. **Análise Internacional Base Nacional Comum.** Disponibilizado em janeiro de 2016. Disponível em:<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lise-Internacional_Base-Nacional-Comum_Port_v2.pdf>. Acesso em 01 mai 2017.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto e Educação.** Editora Unijuí: Ijuí, RS. nº 79, p. 47-63, Ano 23, Jan/Jun, 2008. Disponível em:<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051/802>>. Acesso em: 27 ago 2016.

NUNES, Maria Fernanda, et al. **Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC.** Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 01 mai 2017.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder:** A conformação da pedagogia moderna. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas: SP. Disponível em:<repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/.../1/Narodowski%2C%20Mariano.pdf>. Acesso em 08 abr 2016.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico:** da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>> Acesso em: 06 out 2015.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, Luiz B. Lacerda. Combater a imanência. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009, p. 201 a 208.

PACIEVIT, Thais. **Iluminismo.** Disponível em:<<http://www.infoescola.com/historia/iluminismo/>>. Acesso em 22 out 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.

Revista HISTEDBR On-line, São Paulo: Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009, ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em 02 set 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves (org). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/18443/12752>>. Acesso em 05 mai 2017.

PRADO, Alessandra Elisabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (Org). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio? **Revista Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo/RS. Vol. 51, N. 3, p. 261-267, setembro/dezembro 2015. Disponível em:<http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.03/5045> Acesso em 03 ago 2016.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs) **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre/RS: Artmed, 2008.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da Educação**. Estudos Foucaultianos. 8ª Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011, p. 211 a 224.

POMPO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1., p. 3-15, março de 2005.. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em 08 dez 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da Educação**. Estudos Foucaultianos. 8ª Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.

RESENDE, Haroldo de, et al. **Michel Foucault: O governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Estudos Foucaultianos, 2015.

RESENDE, Haroldo. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault: o Governo da infância**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2015, p. 127 a 139.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, p. 27-34, Jan/Fev/Mar/Abr/ 2001, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em 24 mar 2015.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**. V.9, nº2, p. 215-236, maio a agosto de 2016,. Disponível em:< <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104>>. Acesso em 20 mai 2017.

ROSA, Susel Oliveira. Os investimentos em “capital humano”. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009, p. 377 a 388.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno, et all. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Ana Lúcia. **Hegemonia Cultural**. Disponível em:< <http://www.infoescola.com/sociologia/hegemonia-cultural/>>. Acesso em 22 out 2016.

SANTOS, Cássia Cristina Barreto dos. **O brincar na produção do conhecimento da creche UFF**. 2013. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro: RJ. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7953>. Acesso em 08 abr 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (1997). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

SEVERIANO, Pablo. Pesquisar com Michel Foucault. **Revista Textura**, v. 18, nº 36, jan/abr. 2016, p. 265-285. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1613/1464>>. Acesso em 08 ago 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015, **Revista Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo: RS. Vol 51, nº 3, p. 330-342, setembro/dezembro de 2015, Disponível em:<revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/download/csu.2015.../5052> Acesso em 03 ago 2016.

SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. (ORG). **Educação Infantil e o PNE**: questões e tensões para o século XXI Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOBRAL, Elaine Luciana da Silva. **Proposta Curricular para Educação Infantil**: (Re)Significando saberes docentes. 2008. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: RN. Disponível em:<<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14277>>. Acesso em 08 abr 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014. Disponível em<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>>. Acesso em 03 ago 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.34, n. 3, set/dez de 2016, p. 792-819. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p792>>. Acesso em 01 mai 2017.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. 2012. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre:RS. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/49724>>. Acesso em 08 abr de 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. In: **Anais Simpósio Internacional IHU**, 2010,. São Leopoldo: O (des)governo biopolítico da vida humana, Casa Leiria, 2010, p. 10-24.

_____. **Foucault e a Educação**. 3ed. . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Porque governar a Infância?**. In: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault: o Governo da infância. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2015, p. 49 a 56.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.11, nº 1, jan/jun 2011, pp. 5-13. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>. Acesso em 01 mai 2017.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogia sem fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. In: **Revista Perspectiva**, v.25, n. 1, p. 21-39 jan-jun, 2007. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1495> >. Acesso em 25 out 2015.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: SP. Disponível em:<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4941>. Acesso em 25 out 2015.

WONG, James. Paradoxo de capacidade e poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento da infância. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs) **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre/RS: Artmed, 2008, p. 81 a 99.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 199-219.