



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE
GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS**

Amanda Porto da Cruz

Dr.^a Maria Renata Alonso Mota

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO

AMANDA PORTO DA CRUZ

**AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS**

Rio Grande

2021

AMANDA PORTO DA CRUZ

**AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Renata Alonso Mota

Linha de pesquisa: Políticas educacionais e currículo

RIO GRANDE

2021

Ficha Catalográfica

C957p Cruz, Amanda Porto da.

As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil:
uma estratégia de governo das infâncias / Amanda Porto da
Cruz. – 2021.

141 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS,
2021.

Orientadora: Dra. Maria Renata Alonso Mota.

1. Infâncias 2. DCNEI e BNCC 3. Governo
4. Governamentalidade I. Mota, Maria Renata Alonso II. Título.

CDU 372

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

AMANDA PORTO DA CRUZ

**AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 9 de fevereiro de 2021.

Prof.^a Maria Renata Alonso mota – Orientadora

Prof.^a Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Prof.^a Kamila Lockmann – FURG

Prof.^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – FURG

*Às crianças:
Eu gosto dessas pessoas de pouca idade
Que descalçam os sapatos para sentir o mundo
Que enaltecem céus
E conversem consigo
Que brincam no despropósito de hoje
Que são
Que viram estrelas e bananeiras
No chão
E pulam muros
Que rodam
Com os braços abertos
E fazem pirraça com seriedade
E depois fazem as pazes com a mesma verdade
Que brincam com urgência
E Levantam
Assim que caem*

Caroline Passos

PARA ALÉM DE SIMPLEMENTE AGRADECER...

Os dois anos de mestrado foram repletos de momentos que marcaram minha vida para além do ato de escrever. Uma dedicação imensa cheia de descobertas e desafios. Alguns momentos alegres e outros nem tanto, mas ambos permitiram chegar até aqui agradecendo por cada dia vivido ao longo desse processo. Como qualquer escolha na vida, abandonamos algumas coisas em prol de outras e produzir esta Dissertação não foi diferente. Penso que, por mais que pessoas estejam ao nosso redor, escrever é uma experiência tanto que solitária, pois foram dias e madrugadas nas quais somente o silêncio me acompanhou, na busca em dar sentido e significado ao meu próprio pensamento.

De todo modo, estiveram comigo pessoas que me interpelaram de alguma forma, contribuindo para que pudesse amadurecer ao longo desse percurso. Juntos, vivenciamos momentos felizes, aqueles que rimos até a barriga doer e outros acompanhados de algumas lágrimas quando acreditei que não iria conseguir. Para além de simplesmente agradecer, a seguir dedico esta experiência às pessoas que me motivaram a estar aqui e a celebrar esta obtenção de título.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora Maria Renata Alonso Mota. Você se tornou uma amiga querida ao longo desses bons anos, antes mesmo da construção deste estudo. Obrigada por cada partilha intelectual, que possibilitou enriquecer e constituir esta dissertação. Serei sempre grata pelo carinho, pela escuta, pelas palavras sábias e conversas sobre a vida. Partilhamos tantos momentos ricos de reflexões e problematizações sobre as crianças, escola, docência, políticas públicas e as teorizações foucaultianas que permitiram ressignificar e ampliar meus saberes.

Agradeço às professoras que compõe esta banca: Kamila Lockmann, Maria Carmen Silveira Barbosa e Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Obrigada por aceitarem o convite de fazerem parte desta caminhada e contribuírem para qualificar esta pesquisa. Grata pela dedicação, leitura atenta e disponibilidade para fazer este momento especial. Kamila, me proporcionaste belas aulas que contribuíram de forma significativa para o exercício do pensamento, ao colocar em suspenso certas verdades com as teorizações foucaultianas como ninguém. Lica, suas contribuições teóricas me inspiram na docência e possibilitaram (re)pensar a Educação Infantil, o currículo e as crianças que vivenciam esse rico processo de educação. Suzane, para além de aulas que contribuíram para esse processo de escrita, foste uma amiga querida, que me incentivou a todo o momento e quero agradecer por cada conversa sobre a educação e sobre a vida. A escolha desta banca foi feita pela competência e admiração!

À Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em especial, o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, que me permitiu retornar a esta instituição para dar continuidade como pesquisadora na linha de pesquisa Políticas educacionais e currículo. Grata a cada professor pela acolhida e partilha de seus saberes nas disciplinas, pois elas contribuíram para problematizar e ressignificar as questões que atravessam o campo da educação.

Aos queridos colegas de mestrado, principalmente às minhas companheiras de grupo de pesquisa e orientação: Alana, Aninha, Andreza, Flávia, Maiara, Mayara, Mara, Mônica, Raquel, Paola. Grata à Raquel, a quem o acaso colocou para ser minha dupla nessa caminhada, se tornando uma amiga que levo para a vida. Alana, obrigada pela sincera amizade, pelas conversas na madrugada enquanto escrevia, risadas e palavras que encorajaram a concluir esta Dissertação. Flávia, grata pela amizade, além do mestrado que partilhou comigo sabedoria e cumplicidade. Professora Aninha, que alegria te reencontrar depois de longos anos na graduação. Obrigada por cada contribuição, incentivo e palavras que acalentaram o coração.

Às minhas queridas companheiras de docência do Colégio Marista São Francisco que se tornaram parte de mim: Ana Paula, Camila Bottero, Camila Ramos, Katia, Luciane, Monique, Pâmela e Raquel. Estiveram comigo desde o início das minhas experiências como professora e ao longo deste processo de dissertação, de modo que me incentivaram e contribuíram para as reflexões deste estudo. Obrigada, amigas, por cada história vivida e compartilhada, por me ensinarem com suas práticas a partir do olhar encantador e escuta atenta nas crianças. Foi no cotidiano junto a vocês que despertou o amor e o interesse em pesquisar sobre a infância. Minha admiração pela competência e concepções que esse grupo desenvolve na Educação Infantil. Juntas realizamos uma educação significativa e de qualidade!

Como não dedicar um parágrafo à minha amiga e parceira de Nível Camila Bottero? Foi aquela que me acompanhou em algumas disciplinas do mestrado, mesmo após já tê-lo concluído, que me ajudou a pensar os conceitos foucaultianos quando estava tentando entender e que contribuiu para ressignificar a minha prática docente com as demais citadas acima. Meu eterno agradecimento por acompanhar diariamente o processo de escrita desta dissertação junto a minha querida amiga Lu. Obrigada, amigas, pelas conversas intelectuais, partilha de saberes, amizade e incentivos quando percebi que estava cansada e desmotivada. Aos demais grandes amigos que a vida me deu e que tantas vezes me perguntaram: mas ainda está estudando? Ainda está fazendo mestrado? Obrigada por compreenderem os momentos de ausência que esse processo de escrita proporcionou e, mesmo assim, continuarem me incentivando nesta caminhada.

À minha família, que, apesar de tantas adversidades, nunca deixou de estar presente na minha vida. Obrigada, minha mãe, Maria da Graça, e meu pai, Carlos, pelo jeito tão singular de amorosidade, me ensinando que a vida é feita de muita luta e dedicação. Obrigada aos meus irmãos Aline, Alex, Maicon e Max, pelo carinho, parceria e aprendizado. Agradeço a minha irmã e ao meu cunhado Diego, pedagogo, que se fez presente nesse processo de escrita. À minha vó, pela inspiração de mulher guerreira e sonhadora, que aguardou ansiosamente por esse momento de conclusão. Amo vocês!

Por fim, dedico esta dissertação àquelas que me fazem ser melhor todos os dias: as crianças e suas infâncias! Grata por permitirem acompanhar seu cotidiano e, assim, me inspirarem a pesquisar e produzir saberes sobre vocês. Obrigada pelas curiosidades, saberes e questionamentos, por me ensinarem que precisamos enxergar e viver a vida com olhos de sinceridade.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais e Currículo, tem por objetivo analisar os deslocamentos do conceito infância e seus modos de educá-la nas políticas curriculares contemporâneas para a etapa da Educação Infantil. Para isso, foram analisados documentos oficiais que ganham notoriedade no contexto contemporâneo, os quais são: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A realização dessa pesquisa se pautou na perspectiva pós-estruturalista, com as contribuições do autor Michel Foucault, sendo utilizado conceitos-ferramentas, tais como: governamento e a noção de governamentalidade como grade de inteligibilidade. A metodologia deste estudo foi construída a partir de cunho qualitativo, problematizador e analítico, empreendendo três eixos de análise que se articulam para compreender as estratégias de governamento infantil. O primeiro eixo busca mostrar os discursos sobre as crianças nos documentos, onde, nas Diretrizes, se configuram como infância de direitos para que possam exercer sua cidadania e fazerem parte da engrenagem social neoliberal. Já a BNCC, ao mesmo tempo que traz discursos com relação ao direito, se desloca para a noção de uma infância competente, tendo em vista a ênfase nas competências e habilidades, para que possam entrar no jogo econômico. O segundo eixo explicita como as crianças vêm sendo alvo de investimento para evitar os riscos que podem vir a apresentar na vida em sociedade. Nas DCNEI, há um investimento da infância no presente, ao apresentarem as interações e as brincadeiras como eixo do currículo, bem como a autonomia das crianças. Na BNCC, é possível perceber um investimento da infância no futuro, o qual vai instituir aprendizagens mínimas que precisam ser obtidas para serem bem-sucedidas. No terceiro eixo, apresenta-se os discursos que explicitam as formas como a infância vem sendo educada, produzindo a conduta infantil. Nas DCNEI, foi possível identificar as práticas pedagógicas a partir da diversidade de experiências. Já na BNCC foi possível perceber o deslocamento para uma prática pedagógica que apresenta objetivos por faixa etária e o acirramento da regulação docente, por meio da padronização do currículo. A partir destes deslocamentos, foi possível destacar as estratégias de governamento da infância, sendo operadas a partir de uma racionalidade neoliberal, que se (re)configura de formas diferentes nas políticas curriculares contemporâneas para a infância.

Palavras-chaves: Infâncias. DCNEI e BNCC. Governamento. Governamentalidade.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyse the shifts of the concept of childhood and its ways of educating it in contemporary curriculum policies for the stage of Early Childhood Education. Towards this end, official documents that gain notoriety in the current context were analysed, which are National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2009) and the Common National Curricular Base (2017). The realization of this research was based on the post-structuralist perspective, with the contributions of the author Michel Foucault, using concepts-tools, such as government and the notion of governmentality as an intelligibility grid to understand which principles the analysed documents are based on. The methodology of this study was built from a qualitative, problematizing and analytical nature for the object of research, undertaking three axes of analysis that are articulated to understand the strategies of child government. The first axis seeks to show the speeches about children in the documents, where the Guidelines are configured as a childhood of rights so that they can exercise their citizenship and be part of the neoliberal social gear. The BNCC, while bringing speeches regarding the right, addresses about the notion of a competent childhood, in view of the emphasis on skills and abilities so that they can enter the economic game. The second axis explains how children have been the target of investment in order to avoid the risks that they may present in life in society. In DCNEI, there is an investment of childhood in the present, by presenting interactions and games as an axis of the curriculum, as well as children's autonomy. At BNCC, it is clear that the investment is in the childhood of the future, which will establish minimum learning that must be obtained in order to be successful. In the third axis, the speeches that explain the ways in which childhood has been educated, producing childish conduct, are presented. At DCNEI, it was possible to identify pedagogical practices based on the diversity of experiences. On the other hand, at BNCC, it was possible to perceive the shift towards a pedagogical practice that presents objectives by age group and the intensification of teacher regulation, through the standardization of the curriculum. From these shifts, it was possible to highlight the government strategies of childhood, being operated from a neoliberal rationality, which is (re)configured in different ways in contemporary curricular policies for childhood.

Keywords: Childhoods. DCNEI and BNCC. Government. Governmentality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura FURG
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados das buscas por pesquisas acadêmicas realizada nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES	19
Quadro 2: Pesquisas acadêmicas elencadas para esta Dissertação	19
Quadro 3: Documentos que constituíram os materiais de análise deste estudo.....	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	64
Figura 2: Capa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	75
Figura 3: Capa da 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular.....	77
Figura 4: Capa da última versão da Base Nacional Comum Curricular.....	80
Figura 5: Estrutura das 10 competências gerais para a Educação Básica.....	81
Figura 6: Estrutura das competências da Educação Infantil - BNCC.....	82
Figura 7: Direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil - BNCC.....	84
Figura 8: Recorte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil	122
Figura 9: Síntese das aprendizagens para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	124

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I – DOS CAMINHOS PERCORRIDOS AOS MOVIMENTOS DE PESQUISA.....	12
1.1 Experiências como ponto de partida: alguns apontamentos.....	12
1.2 Pensando, problematizando e aproximando: levantamento de pesquisa sobre a temática	18
1.3 O pós-estruturalismo e as contribuições de Michel Foucault para olhar a pesquisa.....	24
1.4 Governamento como ferramenta teórico-metodológica e o conceito de Governamentalidade como grade de inteligibilidade.....	30
1.5 Caminhos metodológicos percorridos.....	35
CAPÍTULO II – INFÂNCIAS E CRIANÇAS: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA	40
2.1 Da criança ao sentimento pela infância: uma construção histórica	40
2.2 A criança na Contemporaneidade como sujeito infantil de direitos	46
CAPÍTULO III – DA EMERGÊNCIA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA, ÀS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
3.1 Currículo e a emergência das instituições de Educação Infantil.....	51
3.2 Da discussão do currículo para a Educação Infantil à proliferação de políticas curriculares para o campo educacional da infância	59
CAPÍTULO IV – AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS DESTINADAS AO ATENDIMENTO À INFÂNCIA	67
4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	67
4.2 Base Nacional Comum Curricular	76
CAPÍTULO V – MOVIMENTOS DE ANÁLISE: AS ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	87
5.1 De uma infância de direitos para uma infância competente.....	89

5.2 A criança como alvo: por que é importante investir na infância?	102
5.3 Pistas para os modos de educar as crianças de 0 a 6 anos.....	115
O INÍCIO DO FIM: EXPERIÊNCIAS PARA OUTRAS POSSIBILIDADES	126
REFERÊNCIAS	130

APRESENTAÇÃO

A experiência, não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, como Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.

(LARROSA e KOHAN, 2002, p. 1)

Início a escrita desta dissertação com este excerto de Larrosa e Kohan (2002), pois dialoga com todo meu processo de escrita até aqui enquanto pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG na linha de pesquisa políticas educacionais e currículo. Busquei permitir que as experiências conduzissem outros olhares que cercam meu cotidiano, em busca de transformar e ressignificar meus saberes.

A infância como tema central da minha pesquisa foi o que motivou a trilhar esse caminho e me atentar aos seus discursos e seus modos de educá-las, veiculados nas políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, permitindo-me pensar a partir deste tema em diferentes formas, impossibilitando esgotar meus questionamentos na área da educação. Dessa maneira, a escolha pela perspectiva pós-estruturalista contribuiu para minhas inquietações, provocou desnaturalizar algumas concepções, desconstruir alguns saberes inquestionáveis e acredito ser potente para responder meu problema de pesquisa, a saber: *Quais deslocamentos são operados nas formas de compreender a infância e os modos de educar as crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017)?*

Assim, apresento meu *corpus* analítico: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Além destes documentos, senti a necessidade de complementar o *corpus* para melhor possibilidade de reflexão analítica com o parecer CNE/CEB nº 20/2009, que realiza a revisão das Diretrizes e a resolução CNE/CP nº 2/2017, que, por sua vez, institui e orienta a implementação da Base. É, nesse sentido, que explicito a estrutura desta dissertação a seguir.

No capítulo *Dos Caminhos percorridos aos primeiros movimentos de pesquisa*, busquei dividir seu conteúdo em cinco seções. Em um primeiro momento, elenquei algumas experiências que me permitiram delinear meu problema de pesquisa, o qual proponho-me a analisar enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Dessa maneira, trago algumas vivências, questionamentos e reflexões acerca do que vem me mobilizando enquanto pesquisadora.

Em um segundo momento, busco apresentar um levantamento de pesquisas que dialoguem e/ou se aproximem com a minha temática. Para isso, selecionei algumas pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em terceiro momento, busco demonstrar ao leitor em qual perspectiva estou me apoiando, bem como as contribuições do pós-estruturalismo, Michel Foucault e outros autores que contribuem para aproximar do problema de pesquisa em questão. Em seguida, apresento, na quarta seção, as escolhas teórico-metodológicas de análise que utilizo para operar meu problema de pesquisa, as quais são: o conceito de *governamentalidade* como grade de inteligibilidade e o *governo*. Por fim, trago, na última seção, algumas reflexões com relação aos meus caminhos metodológicos, apontando em dois quadros que apresentam os materiais que compõe esta pesquisa.

Já no segundo capítulo, senti a necessidade em realizar uma escrita acerca da infância intitulada como *Infâncias e crianças: um olhar para a história*, entendendo que, para perceber os deslocamentos do conceito de infância nos documentos que analiso, é necessário situar ao leitor como a infância vem sendo pensada ao longo da história. Dessa maneira, este capítulo tem o intuito de discutir dois aspectos: primeiro, diz respeito a uma contextualização de alguns fragmentos da história que julgo importantes para compreender as formas com as quais a infância foi sendo construída em determinados períodos históricos. O segundo diz respeito a uma discussão da infância na Contemporaneidade, na qual os discursos com relação aos seus direitos são proliferados como inquestionáveis e acabam por produzir saberes.

O terceiro capítulo, nomeado como *Da emergência do atendimento à infância, às políticas curriculares para a Educação Infantil*, busca compreender como chegamos à necessidade de um currículo para as instituições de Educação Infantil. Dessa forma, busco tecer uma discussão sobre como venho entendendo o currículo a partir deste campo. Também trago Leis, documentos de diferentes segmentos institucionais que possibilitaram legitimar a Educação Infantil como a primeira Etapa da Educação Básica, compreendendo como uma das estratégias de governo, emergente de uma determinada racionalidade.

As políticas curriculares contemporâneas destinadas ao atendimento à infância é o quarto capítulo desta dissertação, no qual apresento os dois documentos que fazem parte deste estudo: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), mais especificamente no que tange às discussões relativas à Educação Infantil. Assim, realizo dois movimentos para apresentar estes documentos, a fim de situar ao leitor como eles foram estruturados, conceituados e implementados.

O último capítulo desta dissertação está intitulado como *Movimentos de análise: as estratégias de governo das infâncias nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular*. Neste capítulo, realizo a análise dos dois documentos curriculares contemporâneos vigentes para as instituições de Educação infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Com intuito de olhar os deslocamentos da infância e seus modos de educá-las, elenco três eixos de análises: De uma infância de direitos para uma infância competente, a criança como alvo; Por que é importante investir na infância?; e Pistas para os modos de educar as crianças de 0 a 6 anos. No primeiro, me concentro em mostrar como as DCNEI configuram a infância por meio do direito e a BNCC, ao mesmo tempo que traz concepções com relação ao direito, apresenta um deslocamento para a noção de uma infância competente. No segundo, busco trazer um deslocamento na noção de investimento nos documentos, onde há, em um primeiro momento, um investimento da infância no presente e começa a se reconfigurar para um investimento da infância no futuro. No terceiro movimento de análise, mostro discursos que explicitam as formas como a infância vem sendo educada através destas políticas curriculares, na qual chamo atenção do leitor para pensar que, nas Diretrizes, há uma diversidade nas experiências ofertadas às crianças e ao olhar para a Base é possível perceber o deslocamento para uma lógica que apresenta objetivos fechados por faixa etária. É a partir destes deslocamentos que podemos perceber as estratégias de governo da infância sendo operadas por intermédio destas políticas, pautadas em uma racionalidade neoliberal.

Concluo esta dissertação explicitando as considerações finais, onde faço uma retomada dos movimentos que realizei ao longo desta escrita, bem como reflexões dos achados a partir da análise do problema de pesquisa em questão.

CAPÍTULO I

DOS CAMINHOS PERCORRIDOS AOS MOVIMENTOS DE PESQUISA

O desafio de realizar a produção desta escrita por meio da pesquisa mobilizou expor minhas vivências, questionamentos e a desconstruir pensamentos. Assim, não busco trazer certezas e saberes inquestionáveis, mas sim, fazer o exercício do pensamento no que vem me provocando no caminho que venho percorrendo. A partir das minhas experiências, comecei a perceber ações cotidianas que são reproduzidas a ponto de não serem questionadas e senti a necessidade de “realocar as perguntas, reencontrar e mobilizar as inquietudes.” (LARROSA, 1999, p. 08)

Assim, ao decorrer desse capítulo, proponho-me trazer algumas experiências significativas que me trouxeram à escrita desta dissertação, bem como vivências que vêm constituindo-me enquanto pesquisadora. Dessa maneira, explico de que maneira venho delineando meu tema e problema de pesquisa, a fim de tecer uma problematização com o intuito de analisar os discursos sobre a infância e seus modos de educá-la, veiculados nas políticas públicas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil; no caso deste estudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2017).

Em um segundo momento, elenco teses e dissertações que permitiram me aproximar e delinear meu estudo, bem como possibilitaram perceber de que maneira vêm sendo discutidas as questões com relação às políticas públicas curriculares que atendem a infância na Contemporaneidade. Ao decorrer desse capítulo, intento contextualizar o pós-estruturalismo e as contribuições do autor Michel Foucault, pois me apoiei nesta perspectiva para o desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, apresento as ferramentas analíticas que são utilizadas para operar e olhar para o problema de pesquisa, bem como os caminhos que percorri com as decisões de método e materiais que compõe esta dissertação.

1.1 EXPERIÊNCIAS COMO PONTO DE PARTIDA: ALGUNS APONTAMENTOS

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto

sujeito apaixonado. E a palavra paixão pode referir-se a várias coisas.

(LARROSA, 2002, p. 26)

Partilho as contribuições de Larrosa (2002) para sinalizar como venho vivenciando minhas experiências na área da Educação. Experiências que expressam um movimento contínuo de um pensamento e que provocam muitos questionamentos que serão descritos ao longo desta seção. Retomar algumas experiências significativas que me constituíram até aqui é desacomodar e desconstruir concepções estabelecidas, pois me fazem repensar práticas com as quais estou habituada e perceber como é difícil fazer esse exercício sobre meu próprio pensamento. Foucault (2010, p. 289) diz que “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” e, nessa inquietação de estar em constante transformação, percebo a importância de problematizar os discursos que permeiam meu cotidiano por meio da pesquisa.

Desse modo, a escolha da epígrafe para iniciar esta dissertação busca dialogar com as razões que me fazem estar neste processo de escrita: a experiência. Experiências que possibilitaram ampliar o olhar para além do que vivencio e buscar formas diferentes de compreender o contexto no qual estou inserida. Nesse movimento de escrita, não busco trazer verdades e saberes estabelecidos, mas me “liberar de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.” (LARROSA; KOHAN, 2002, p. 01).

É coadunando com as ideias supracitadas que, a seguir, partilho de forma sucinta alguns apontamentos da minha trajetória, que julgo significativos para este momento de escrita acerca do que vem me constituindo como professora e pesquisadora, bem como das problematizações que possibilitaram a escolha do tema de pesquisa.

Assim, começo a destacar o ponto de partida neste caminho de investigação: a infância. Minha aproximação com as questões vinculadas ao campo da infância iniciou em 2014, quando ingressei na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Foram anos que proporcionaram ampliar meus saberes com o campo da educação. Ao iniciar o curso de graduação em Pedagogia meu foco inicial era trabalhar com formação de professores, trabalhar no meio acadêmico, mas, aos poucos, fui percebendo que, para trabalhar com a formação de professores e poder discutir questões referentes à educação, seria importante ter experiências na Educação Básica. Durante os quatro anos de graduação, destaco que as disciplinas de Infâncias, Culturas e Educação Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil e Cotidiano da Educação Infantil me despertaram o interesse em compreender e problematizar as concepções de infância e as práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil.

Dentre as experiências proporcionadas na graduação, as inserções em algumas escolas de Educação Infantil ao decorrer do curso e o estágio obrigatório na escola situada no CAIC/FURG¹ também permitiram conviver e aprender com as crianças e fui percebendo-as como sujeitos de suas infâncias, que partilham ideias, valores, atitudes, compõem novos significados de uma forma muito peculiar. Esses saberes do universo infantil alinharam-se a uma vontade de saber cada vez mais sobre o campo da Educação Infantil, aproximando-me, mais especificamente, das discussões em torno das infâncias.

No último ano do curso de Pedagogia, decidi iniciar minha trajetória na Educação Infantil como estagiária² em uma escola da rede privada. Nessa instituição, percebi como as crianças vivenciavam suas infâncias e, ao me integrar neste ambiente, comecei a me constituir como docente ao perceber as aprendizagens e descobertas que as crianças fazem. Passei a compreender a escola como um espaço de possibilidades onde as crianças partilham suas culturas, organizam suas formas de brincadeiras, sendo protagonistas do seu processo de formação.

Trilhar este caminho, provocou em mim incertezas e questionamentos acerca dos discursos que circulam em torno da infância em nossa sociedade contemporânea: que infância vem sendo constituída em nosso cotidiano? Que relações estão sendo estabelecidas entre as crianças e os adultos? A partir de que elementos os sujeitos infantis vêm se constituindo na Contemporaneidade? Nas minhas experiências na área da educação, percebo a quantidade infinita de vivências que as crianças partilham ao decorrer de suas vidas e como a escola tem parte considerável nesse processo. Tudo isso me fez ter a necessidade de aprofundar meus estudos sobre as infâncias e tudo que as cercam.

Essas perguntas contribuíram para delinear meu problema de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso³ (TCC). Pesquisar a infância, para mim, significou ampliar o olhar, questionar a todo o momento minhas vivências e estar diante do inesperado. Nessa pesquisa, busquei compreender quais os significados atribuídos pelas crianças às suas atividades extraclases. Além disso, procurei dar enfoque ao que as crianças pensam em relação às atividades que desenvolvem.

¹ O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) é uma unidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) que desenvolve ações extensionistas, em consonância com a Política de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande-FURG em suas áreas principais: Educação e Saúde. Neste Centro, está situada uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, que atende Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e EJA.

² A experiência se constitui como estágio não obrigatório em uma instituição privada, atuando na Educação Infantil como apoio pedagógico que pode ser realizado durante o processo de formação.

³ CRUZ, Amanda Porto da. Formas de viver a infância na Contemporaneidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, p. 28. 2017.

Pensamento este que deve e merece ser respeitado de acordo com suas características e suas características e necessidades, trazendo contribuições relevantes para o aprofundamento das discussões e reflexões sobre a educação das crianças.

Assim, através dos dados da pesquisa foi possível perceber que as infâncias se reconfiguram a partir de uma determinada racionalidade, pois se constituem através de suas interações entre os pares, brincadeiras, produzindo culturas no processo. Nesse sentido, pude perceber como as crianças manifestam suas percepções sobre o mundo de diferentes formas. Logo, aquele estudo não buscou verificar o que é certo ou errado em relação à infância e às atividades extraclasse, mas fazer algumas reflexões sobre essas relações. Então, foi perceptível a importância de oportunizar às crianças as escolhas de suas atividades, propiciando espaços em que elas possam brincar através de suas preferências.

Nesse sentido, ao concluir a graduação, integrei ao grupo de professores da Educação Infantil de uma escola da rede privada em Rio Grande, na mesma instituição em que realizei meu estágio não obrigatório. Ter a oportunidade de estar com as crianças como professora possibilitou ampliar ainda mais o olhar no que tange as questões sobre a Educação Infantil. A partir daquele momento, tinha um compromisso pedagógico com cada criança, além, é claro, de respeito e acolhimento às suas infâncias. Lidar com uma turma onde cada criança possui sua singularidade e especificidade foi um desafio, pois as situações inesperadas no cotidiano foram desafiadoras.

Minha primeira turma foi uma experiência bem significativa, de modo que pude vivenciar o que vinha estudando na Universidade e, ao estar nesta posição, exercendo minha prática, percebi como o fazer docente é algo que vai nos subjetivando, algo particular de cada sujeito que exerce. Vivendo neste espaço e partilhando saberes com as minhas colegas, percebi a importância de refletir e questionar as situações cotidianas que me cercavam, de forma a pensar constantemente acerca do currículo e da prática pedagógica na Educação Infantil.

Para contribuir com essa discussão, aponto o curso de extensão da Educação Infantil⁴ da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que me permitiu aprofundar meus estudos e problematizar as práticas pedagógicas e as situações do meu cotidiano. O curso intitulado “*Conceitos Fundantes das Diretrizes da Educação Infantil Marista*”, realizou uma discussão e problematização em torno do documento curricular que a instituição Marista implementa em todas as suas unidades, a fim de capacitar e aproximar os professores de Educação Infantil do documento. Saliento duas disciplinas deste curso, que possibilitaram

⁴ Curso de extensão *Conceitos Fundantes das Diretrizes da Educação Infantil Marista* realizado pelos professores de Educação Infantil e especializadas da Rede Marista. Os principais temas abordados foram o conceito de infância; o brincar; documentação pedagógica; planejamento pedagógico e registro; projetos pedagógicos; espaços educadores; linguagem gráfica, musical, matemática, escrita, tecnológica e corporal; investigação com as crianças; sustentabilidade, consciência planetária na infância.

problematizar e levantar questões com relação à infância e às instituições de Educação Infantil, nas quais o currículo perpassa todo o fazer pedagógico nas formas de educar os sujeitos infantis. A primeira, nomeada “escola das infâncias: a escuta e aprendizagens”, oportunizou retomar uma discussão sobre o conceito de infância até a Contemporaneidade, conceito de escuta idealizado por Loris Malaguzzi⁵, relação dessa escuta com a aprendizagem e o fazer pedagógico, fazendo uma interlocução com as políticas públicas. A segunda diz respeito ao “Brincar na infância”, e proporcionou um resgate nos documentos legais que assegura a brincadeira como um direito da infância. Nesse sentido, ampliou os saberes do brincar, entendendo como ponto crucial do desenvolvimento infantil dentro e fora do espaço escolar.

Naquele momento, comecei a perceber que, na Contemporaneidade, cada vez mais vem se legitimando os direitos e os saberes das crianças frente às instituições de Educação Infantil através de políticas públicas curriculares.

A experiência docente que se iniciava e o curso de extensão que realizei motivou outras interrogações: de que forma a escola vem configurando as formas dos sujeitos infantis vivenciarem suas infâncias? Que efeitos produzem as práticas pedagógica nos sujeitos infantis? A infância foi algo que acompanhou minha caminhada e, ao passar do tempo, essas questões se tornaram ainda mais latentes. Comecei a atrelar estes questionamentos com o atravessamento das políticas curriculares vigentes para a Educação Infantil, uma vez que esses documentos produzem condutas nas práticas pedagógicas que vão subjetivando os sujeitos infantis.

Neste momento, senti-me instigada a dar seguimento aos meus estudos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande-FURG na linha de pesquisa de políticas educacionais e currículo. Escrever uma dissertação não foi uma tarefa fácil para mim enquanto pesquisadora, pois foi necessário desconstruir verdades, concepções e saberes com relação à infância e às políticas curriculares que outrora eram percebidas por mim de forma naturalizada.

Com essa desconstrução, comecei a direcionar meu olhar para a produção dos documentos curriculares voltados à infância nas últimas décadas, pois, ao exercer minha prática, percebi que, na Contemporaneidade, o currículo produz determinadas formas de ser criança e determinadas formas de educar esses sujeitos no ambiente escolar. Dessa maneira, me questioneei: Como foi se produzindo documentos curriculares para orientar as instituições de Educação Infantil?

⁵ Loris Malaguzzi foi pedagogo e educador da cidade de Régio-Itália. Foi o criador da ideia de Reggio Emília, sendo até hoje seu incentivador primordial. Foi este educador quem constituiu um princípio de ensino em que não existem as disciplinas formais e que todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de experiências.

Sobre essa questão, cabe salientar que a Constituição Federal de 1988 teve as primeiras considerações em torno da Educação Infantil, mas, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), a Educação Infantil se legitima como a primeira etapa da Educação Básica. A partir disso, diversos documentos passam a atravessar o campo da Educação Infantil, mais especificamente as políticas curriculares. Por esse motivo, percebi a importância de problematizar, aprofundando-me ainda mais nessa temática para compreender como vem se constituindo o fazer pedagógico e as condutas dos sujeitos infantis.

Na Contemporaneidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) são os documentos curriculares que orientam as práticas pedagógicas e as experiências das crianças no ambiente escolar. Esses documentos vigentes perpassam todo o fazer docente e provocam em mim inquietações e questionamentos salientados nesta escrita. Por esse motivo, proponho-me a analisar esses dois documentos e seus discursos com relação à infância e seus modos de educá-las.

Assim, durante este percurso, foi o período de apropriação desse novo cenário e a partir dessas experiências vividas como ponto de partida para minha pesquisa, o que possibilitou delinear meu tema de pesquisa. Nesse sentido, nos últimos anos o currículo tem acompanhado as discussões da Educação Infantil, pois a infância se reconfigura na Contemporaneidade, colocando as crianças como sujeitos de direitos. Ao aproximar-me deste tema, após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, novas questões começam a se delinear, a saber: como as Políticas Curriculares regulam as formas de viver a infância? Como alguns discursos sobre a infância se tornaram tão legítimos na Contemporaneidade? A partir dessas questões senti-me instigada a desenvolver a presente pesquisa, tendo como problema norteador: *Quais deslocamentos são operados nas formas de compreender a infância e os modos de educar as crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017)?*

Com o propósito de responder tal problema, utilizei, como procedimento metodológico, a análise documental, com o intuito de analisar os documentos curriculares que norteiam a Educação Infantil na Contemporaneidade. Desse modo, procuro, na próxima seção, explicitar o levantamento de pesquisas realizado no Banco de dissertações e teses da CAPES, que possibilitou aproximar e pensar como minha temática vem sendo discutida, narrada e problematizada no campo da Educação.

1.2 PENSANDO, PROBLEMATIZANDO E APROXIMANDO: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

Nesta seção, realizo um levantamento de pesquisas sobre a temática no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A escolha por este banco se deu pelo motivo de ser o lugar que concentra grande parte das produções científicas em nível de mestrado e doutorado de todas as Universidades do Brasil. Este levantamento possibilitou ampliar a percepção com relação ao tema a partir de diferentes vertentes teóricas, embora a maior parte das pesquisas seja realizada a partir de um olhar pós-estruturalista, pois apresentam um diálogo próximo ao meu problema. Dessa forma, procurei buscar alguns estudos que também apresentassem outras vertentes, de forma a ampliar meu olhar com relação ao tema de pesquisa.

Esse movimento mostra-se importante, pois possibilita ao pesquisador conhecer discussões e problematizações desenvolvidas a partir de diferentes olhares, bem como as escolhas metodológicas que foram sendo feitas em distintos estudos. Dessa forma, este movimento de considerar pesquisas já concluídas permite refletir e problematizar questões que permeiam o campo da educação, mais especificamente as políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil.

Julgo importante este processo, pois, como aponta Veiga-Neto “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (2017, p. 93), ou seja, as teses e dissertações que elenquei nesta seção, oportunizaram analisar os discursos implicados em questão, além de problematizar determinados discursos e verdades.

Nesse sentido, possibilitou enriquecer a minha pesquisa, ao perceber como as produções no campo da infância, Educação Infantil e suas políticas curriculares vêm se delineando no campo científico, ampliando meu olhar sobre o tema desta pesquisa. Portanto, justificada a importância desse movimento de levantamento de pesquisas, de modo que analisei o que vem sendo produzido sobre as questões que perpassam minha pesquisa, apresento teses e dissertações que selecionei para compor esta seção do capítulo.

Para tanto, utilizei os seguintes descritores: concepção de infância e documentos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e políticas públicas.

Nesse sentido, cabe salientar que a pesquisa foi realizada com um recorte temporal a partir de 2009, pois foi o período em que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (DCNEI) entram em vigor, assim contemplando os documentos que pretendo analisar. A seguir, apresento em quadro os números de teses e dissertações encontradas:

Quadro 1: Resultados das buscas por pesquisas acadêmicas realizadas nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES.

RESULTADO NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES		
DESCRITORES		
CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DOCUMENTOS LEGAIS	INFÂNCIA, DCNEI E BNCC	INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
23.894	10.114	554

Fonte: Elaborado pela autora.

Os termos utilizados proporcionaram resultados expressivos de teses e dissertações, nos quais fui filtrando, no quadro de pesquisa, com intuito de buscar estudos com relação ao campo da Educação, mais especificamente a Educação Infantil. Assim, escolhi como alvo de busca a área do conhecimento (Ciências Humanas), área de concentração (Educação) e área de avaliação (Educação) e, logo após, selecionei a opção com relação ao currículo.

Nesse movimento, encontrei pesquisas relacionadas com a minha temática, onde pude encontrar os estudos que pertencem a este levantamento de pesquisa. Selecionei em um primeiro momento os títulos que se aproximassem da temática e, após este movimento, li os resumos de centenas de teses e dissertações para realizar uma seleção preliminar. Ao fazer esta escolha, concluí uma leitura detalhada e atenta das pesquisas para elencar algumas que contribuiriam para o estudo em questão.

Nesse sentido, destaco 6 pesquisas relevantes que contribuiriam para pensar as concepções de infância e as políticas curriculares contemporâneas para as instituições de Educação Infantil. A seguir, sistematizo em quadro as informações das teses e dissertações selecionadas:

Quadro 2: Pesquisas acadêmicas elencadas para esta Dissertação.

TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS				
Título da pesquisa	Autor (a)	Instituição	Ano	Seguimento
A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – 2003 do Município de Uberlândia	Solange Raquel Richter	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	2013	Dissertação

Biopolítica e Governamentalidade na	Ana Cristina Richter	Universidade Federal do	2013	Tese
Infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas para a Educação Infantil		Paraná – UFPR		
As artes de governar o currículo na Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.	Camila Chiodi Agostini	Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS	2017	Dissertação
Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal.	Isabela Dutra Corrêa da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2018	Tese
Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	Daiane Lenes de Souza	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	2018	Dissertação
Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Daniel José Rocha Fonseca	Universidade Federal de Goiás – UFG	2018	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo das pesquisas selecionadas que dialogaram de forma mais acentuada com meu problema de pesquisa, descrevo uma breve contextualização. *A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – 2003 do Município de Uberlândia*, dissertação de Solange Raquel Richel, defendida em 2013, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. A pesquisa busca um resgate histórico com relação à concepção de criança e infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil do município de Uberlândia. Como metodologia, a autora escolheu estudos bibliográfico-documental e análise documental, analisando suas bases filosóficas e as concepções de infância. Por fim, a autora problematiza que, nesses documentos, não se tem a preocupação de explicá-las e/ou conceituá-las, deixando a possibilidade de diferentes entendimentos.

Ao analisar este documento, a autora salienta a sua estrutura, pois há muitas informações com poucas explicações. Expõe algumas concepções, mas não as desenvolve e que, em um primeiro momento, parecia não se tratar de um documento que sirva de referência para as propostas pedagógicas daquele município. A autora problematiza o fato de o documento dizer que há participação dos professores nas discussões para a constituição dele, embora os professores aleguem não fazerem parte do processo. Conclui-se que por mais que se tenha modificações nas concepções de infância conforme discorre em sua dissertação, o documento desconsidera ou até mesmo regride sobre os direitos e especificidades das crianças.

Também selecionei a pesquisa *Biopolítica e Governamentalidade na Infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas para a Educação Infantil*, defendida por Ana Cristina Richter, no ano de 2013, na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Sua tese objetivou analisar os modos pelos quais essas práticas se articulam com estratégias de poder que se dirigem ao corpo e à espécie, produzindo uma determinada forma de ser criança. A partir das contribuições foucaultianas relativas ao exercício do poder em nossa sociedade, transformações nas práticas discursivas sobre a infância e sua educação, a autora destaca continuidades e descontinuidades nos processos de governo da população infantil.

A autora analisou as políticas educacionais e suas práticas. Assim, foi notório que essas transformações operam conforme a governamentalidade neoliberal, que põe em funcionamento mecanismos disciplinares e de regulação biopolíticos no governo dos corpos e da vida biológica da população infantil, e que se configuram como um sistema normativo que funciona no interior de um código que é o da lei.

As artes de governar o currículo na Educação Infantil: A Base Nacional Comum curricular em discussão, defendida por Camila Chiodi Agostini, na Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS, em 2017, traz considerações bem importantes para pensar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com o objetivo geral de investigar como o currículo da Educação Infantil é disposto na BNCC, realiza um estudo da construção do conceito de infância ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos para compreender essa política curricular. Nessa discussão, a autora se apoia nas teorizações de Michel Foucault, 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.

Ao analisar as três versões da Base, a autora faz isso 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, a autora aponta que o documento não só repercute, mas está imbricado com a

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, a Base, em sua terceira versão, traça metas de competência, prima pela autonomia, intencionalidades educativas, e visa conjugar a Educação Infantil como uma etapa preparatória ao Ensino Fundamental com inclusão, por exemplo, da escolarização dos pequenos por meio da escrita, e, no limite, da alfabetização.

A tese *Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal*, defendida por Isabela Dutra Corrêa da Silva, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, PPGEDU, no ano de 2018, se apoia nas contribuições de Michel Foucault para perceber as relações estabelecidas entre crianças e adultos na Contemporaneidade e a constituição desses sujeitos. A autora tenta compreender as condições de possibilidade que estabeleceram o exercício das práticas entre crianças e adultos, nos mais distintos espaços, bem como problematizar o sentido que essas práticas assumem no contemporâneo. Assim, toma a noção da genealogia para compreender práticas atuais entre os sujeitos infantis e os sujeitos adultos. Ela vai na História da infância, ou seja, busca os fios de proveniência para perceber a atual conjuntura estabelecida na Contemporaneidade. Ela utiliza a noção de Governamentalidade como forma de olhar para seu estudo. Então, percebe que essas práticas infantocráticas se constituem como um deslocamento nas formas de compreender e viver as relações entre crianças e adultos, pois só são possíveis de serem pensadas a partir da grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal.

No primeiro movimento de análise, ela traz algumas políticas, programas e leis, que buscam, através do princípio da proteção integral, incluir todos os sujeitos infantis dentro da lógica da governamentalidade neoliberal. Foram analisados os seguintes documentos, programas e leis: Declaração dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Programa Primeira Infância Melhor (2006), Lei Menino Bernardo (2014). O seu segundo movimento de análise foi a partir dos discursos sobre a infância contemporânea, que têm se proliferado na Contemporaneidade e que corroboram a ideia do protagonismo infantil. E seu último movimento foi analisar as práticas infantocráticas, pois a autora traz algumas cenas cotidianas que configuram esse conceito chamando de infantocracia, que se constitui como o regime de governo que os sujeitos infantis exercem sobre os adultos.

Outro estudo escolhido para contribuir foi a dissertação intitulada *Base Nacional Comum*

Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos, defendida por Daiane Lenes de Souza, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no ano de 2018. A pesquisa tem por objetivo analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos das versões da BNCC e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria a partir de entrevistas. A metodologia realizada foi o estudo qualitativo explicativo sobre olhar de autores da perspectiva crítica.

Assim, a autora identificou que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem a uma lógica de educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação de currículo-avaliação. A pesquisa faz um resgate histórico de como a Educação Infantil foi se constituindo como um lugar legítimo das crianças e o que vem se entendendo por currículo nesta etapa, bem como leis e documentos oficiais que os respaldam. Apresenta o documento da BNCC e realiza algumas articulações através da análise discursiva, explicitando os avanços e retrocessos deste documento.

A dissertação *Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular* é a última pesquisa escolhida para compor o levantamento de pesquisa. De autoria de Daniel José da Rocha Fonseca, defendida pela Universidade Federal de Goiás – UFG, no ano de 2018. Neste estudo, buscou-se realizar uma análise das práticas pedagógicas com relação à infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança. A metodologia da pesquisa foi baseada em estudos qualitativos e nas contribuições de Foucault, como o conceito de poder e normalidade, analisando a proposta pedagógica da BNCC em questão e evidenciando como ela busca produzir modos de condutas e controle dos sujeitos infantis.

Assim, o estudo realiza um histórico da Educação Infantil e mostra como foi aparecendo a possibilidade de uma base para esta etapa. Segundo o autor, pode-se perceber que as práticas pedagógicas, através do documento, buscam produzir modos de ser e de estar cada vez mais cedo nas crianças, desde os primeiros anos de idade até a velhice.

Dessa maneira, após contextualizar essas seis pesquisas acadêmicas que se aproximam do meu tema de pesquisa, destaco que esse movimento possibilitou perceber como vem sendo problematizado este campo, bem como as escolhas teórico-metodológicas e a perspectiva nas pesquisas selecionadas. Foi perceptível que todas trazem em comum considerações acerca da infância e o atravessamento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Em sua maioria, buscam apontar o processo histórico pela qual a instituição infantil passa e estabelecem

estratégias nas formas do fazer pedagógico e/ou nas formas da conduta infantil. Permitiu também perceber como a BNCC vem sendo estruturada, implantada e discutida no campo da educação, buscando explicitar como o documento tenta regular e produzir uma determinada forma de sujeito.

Portanto, esse movimento me auxiliou no processo de reflexões que permeiam as questões do meu tema já citado inicialmente neste trabalho, ou seja, diferentes deslocamentos nas formas de compreender a infância, bem como em que lugar as políticas curriculares vêm assumindo na Contemporaneidade. É nesse movimento que aos poucos vou me constituindo como pesquisadora e ampliando meus horizontes neste processo investigativo.

As pesquisas, juntamente com os discursos recorrentes em nossa sociedade me levaram a perceber que vêm se proliferando cada vez mais políticas educacionais para o público infantil, mais especificamente nas questões que envolvem os modos de educar as crianças a partir de um currículo nas instituições de Educação Infantil. Percebo que, por mais que os discursos atuais queiram buscar direitos para os sujeitos infantis para que tenham liberdade de brincarem e interagirem, há um movimento, por outro lado, que busca, cada vez mais, inserir esses sujeitos infantis como um vir a ser, um ser competente.

Assim, nesse movimento de desnaturalizar algumas verdades, é que optei por problematizar as questões que envolvem meu problema de pesquisa com as contribuições de Michel Foucault e autores que dialoguem com a perspectiva pós-estruturalista. Para tanto, sinto a necessidade de, na próxima seção, situar ao leitor em que campo venho me apoiando teoricamente.

1.3 O PÓS-ESTRUTURALISMO E AS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA OLHAR A PESQUISA

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir. (...) mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (...) O 'ensaio' - que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação - é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma 'ascese', um exercício de si, no pensamento.

(FOUCAULT, 1984, p. 13)

As contribuições de Foucault (1984) reafirmam todo um movimento que busco ao longo desta dissertação, que é o de problematizar e desconstruir saberes para pensar diferentemente do que venho pensando a respeito das questões educacionais. Tomo aqui a pergunta: o que é filosofia hoje em dia? Sabiamente me inspiraria nestas contribuições do autor. Ao me colocar enquanto pesquisadora, penso que escrever é fazer o exercício de pensar sobre o já pensado, em ter criticidade para além de legitimar os discursos que permeiam meu cotidiano, movimentos diretamente ligados à filosofia.

A filosofia desenvolvida por Michel Foucault, inspirada nas contribuições de Nietzsche, permitiu minha experiência a partir da vontade de saber, ao problematizar os discursos não só corriqueiros, mas aqueles que legitimam saberes já consolidados como verdadeiros para a educação. Saliento que, para mim, é um grande desafio fazer o exercício da escrita através da experiência desta perspectiva.

Esses são os desafios que aqui proponho a mim mesmo. E se me desafio é porque quero experimentar mais liberdade na visita que volto a fazer à oficina de trabalho de Foucault. E se quero liberdade nessa visita é para que eu possa me deter um pouco mais no exame não propriamente daquilo que ele está fazendo com as suas ferramentas, mas sim no exame daquilo que o cerca nas lutas de seu ofício. Se seu ofício era pensar e escrever e se ele escrevia não por prazer, mas como uma forma de travar um combate, compreende-se que sua oficina era uma arena onde ele terçava as armas em suas investigações. (VEIGA-NETO, 2006, p. 79)

É nesse movimento de investigação, conforme o excerto acima, que procuro olhar para meu problema de pesquisa a partir da perspectiva pós-estruturalista. Analisar, refletir problematizar os discursos que estão postos nos documentos curriculares contemporâneos e, assim, produzir novos saberes. A partir disso, cabe salientar que não busco julgar, tampouco produzir verdades com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente no que se refere à Educação Infantil. Pelo contrário, busco tecer algumas reflexões e problematizações sobre esse campo, desconstruir saberes, verdades, e, portanto, propiciar as pequenas revoltas diárias, que, segundo Veiga-Neto, Foucault salienta que:

A possibilidade de construirmos um paraíso utópico, mas o contrário: a necessidade de colocar tudo sob suspeita – até mesmo os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e nossas práticas e que nos prometeram utopias. É dessa atitude hipercrítica que podem nascer nossas pequenas revoltas. A descrença na revolução não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias. (VEIGA-NETO, 1995, p. 49)

Com essas contribuições, destaco que o intuito desta dissertação não é de procurar falhas nos documentos, nem tampouco de afirmar qual, entre eles, é o mais correto. Por este motivo, me

inspiro nas contribuições da perspectiva pós-estruturalista, pois vêm ao encontro desse movimento contínuo de reflexão. Nesta perspectiva, enxerguei ferramentas potentes para operar meu problema de pesquisa. As ferramentas conceituais nos fazem pensar como em uma caixa de teorizações, na qual utilizei apenas as necessárias para operá-las, ou seja, “usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre” (Veiga-Neto, 2006, p. 83).

Se por um lado a (in)fidelidade representa um risco, por outro lado talvez esteja justamente aí a oportunidade de fazermos aquilo que o próprio Foucault queria que fizéssemos dele e com ele: usá-lo como um instrumento, um bisturi, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso. Eis aí um entendimento que compõe a ambientação da oficina do filósofo e que tem de ser levado em conta quando estamos trabalhando em nossa própria oficina. (VEIGA-NETO, 2006, p. 82)

É essa fidelidade infiel que nos possibilita utilizar essas ferramentas como instrumento para operar o que for possível em nossa pesquisa. Nesse sentido, Veiga-Neto, contribui afirmando que é o “próprio Foucault quem nos alarga o conceito de teoria para um instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permita orientar nosso conhecimento e nossa investigação” (1995, p. 17). Por esta via, Bujes (2002) explicita essa vertente teórica ao dizer que:

Colocam em xeque é a moderna idéia de sistemas para explicar o mundo, brindando-nos com alguns lampejos do que se pode tomar como uma perspectiva “desancorada” de entendermos isso que tomamos como “real”: uma perspectiva que se quer cética, desconfiada, problematizadora. Assim, tal perspectiva propõe a inquirição constante da verdade e das operações que a constituíram como tal, e, mais especialmente, dos grandes modelos explicativos da filosofia e da ciência modernas, desafiando-nos a lançar novos olhares sobre aquilo que todos pensavam conhecer. (BUJES, 2002, p. 19)

Foram estes os motivos que me levaram a me debruçar nesta perspectiva, na busca por novos olhares frente ao estabelecido. Segundo Peters, o pós-estruturalismo é uma forma de filosofar, de olhar para as coisas, não se restringindo a um método ou uma teoria que possa ser meramente reproduzida. É “melhor referir-se a ele [pós-estruturalismo] como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento” (Peters, 2000, p. 29), que problematiza toda e qualquer existência.

Devemos interpretar o pós-estruturalismo, pois, como uma resposta especificamente filosófica ao *status* pretensamente científico do estruturalismo e à pretensão a se transformar em uma espécie de megaparadigma para as ciências sociais. O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Frederic Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia aos sujeitos humanistas. (PETERS, 2000, p. 10)

Podemos dizer que o pós-estruturalismo se iniciou a partir de uma revisão crítica do estruturalismo, no qual ocorre uma inquietação com o método. O pós-estruturalismo se propõe a pensar nas interrelações, algo que não é universal, que precisa ser problematizado e questionado a partir de diferentes olhares em um determinado objeto. O autor explicita que “O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade.” (PETERS, 2000, p. 28)

Nesse sentido é que arrisco a me inspirar a partir do que venho entendendo por esta perspectiva de estudo. Dito isto, penso que essas lentes me possibilitaram questionar como as políticas curriculares contemporâneas voltadas para a infância vêm tomando um lugar de disputa no campo educacional.

Assim, ao apresentar a perspectiva e como ela vem contribuindo para olhar meu objeto de estudo é que julgo oportuno, nesse momento, trazer algumas contribuições de Michel Foucault, tendo em vista as aproximações que realizei ao longo do processo de pesquisa com suas teorizações. Veiga-Neto (2014), contribui, ao dizer que:

Por outro lado, não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar onde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuro) – para serem alcançados ou a nos esperar. (VEIGA- NETO, 2014, p. 15)

Dessa maneira, é possível afirmar que, na teorização foucaultiana, não há uma aplicabilidade, pois é necessário pensar “sem maiores preocupações com regras aplicáveis a problemas técnicos, concretos”. (VEIGA-NETO, 2017, p. 17). É importante pontuar que Foucault nunca quis ser um modelo, mas sim fazer contribuições para pensar como uma caixa de teorizações.

Entender o pós-estruturalismo e as contribuições do autor Michel Foucault como potentes teorizações para olhar a minha pesquisa, é compreender que não há caminhos pré-estabelecidos e com um produto, embora haja sim um rigor metodológico que busca alargar esse conceito, que por meio da “leveza de um estilo de investigação, que mesmo, rigorosa, se abre para suas próprias fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesmo [...]” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). Dessa maneira, para pesquisar é necessário ter um olhar atento sobre seu objeto de estudo e estar aberto ao inesperado, ser flexível para o que os caminhos investigativos poderão nos apresentar. Sobre o rigor metodológico, Veiga-Neto contribui, ao afirmar que:

[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. (2009, p. 87)

Dessa maneira, é necessário usufruir de suas teorizações somente quando for necessário. Ao utilizar suas considerações para olhar minha pesquisa, percebo que as práticas curriculares estão atreladas a um campo de significados, em um jogo de disputa que produzem condutas. Nesse sentido, comecei a olhar para meu material analítico com um olhar problematizador, observando a infância como alvo central desses documentos, compreendendo que produzem discursos e verdades, que os sujeitos infantis ocupam um lugar de destaque na Contemporaneidade.

Diante do problema de pesquisa já explicitado ao longo desta escrita e os documentos que analisei sinto a necessidade de situar o leitor como estou compreendendo o discurso a partir do olhar foucaultiano. Compreende-se, nesta perspectiva, que o discurso vai para além de sua escrita, pois são “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2005, p. 55). Podemos dizer que os discursos que circulam por meio destes documentos se associam em várias práticas sociais e produzem efeitos no contexto da escola e nas relações que os indivíduos estabelecem nesse espaço, constituindo práticas que os subjetivam.

Dessa maneira, não busco desvendar verdades e narrativas para além do que está posto, busco direcionar meu olhar para o que está escrito nos documentos curriculares oficiais. Assim, a questão do discurso é potente para pensar que, por meio dele, institui verdades e, logo, subjetivam e produzem uma conduta dentro de uma determinada racionalidade. Percebemos que, nessas relações, há uma disputa de poder. Díaz contribui ao dizer que:

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. (2012, p. 87)

O discurso não é neutro e, dessa forma, podemos compreender que os documentos curriculares também não são. Neles estão estabelecidas relações de poder, intencionalidades que produzem os sujeitos de uma determinada forma e produzem fazeres docentes. Nesse contexto,

produzem verdades, subjetividades e saberes. A partir disso, podemos estabelecer relação com o que Foucault chama de poder/saber.

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que se unem, nos atam. São essas relações de verdade/poder, saber/poder que me preocupam. (FOUCAULT, 2010, p. 229)

Segundo Foucault, as relações de poder e de discurso estão atreladas a uma mesma face, pois produzem mecanismos de saberes que se legitimam como verdades em nossa sociedade. Assim, podemos afirmar que “o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 253). Dessa maneira, os discursos produzem verdades como ações de poder que se exercem uns sobre os outros.

O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o “poder” ou “do poder” que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes. Isto quer dizer também que o poder não é da ordem do consentimento; ele não é, em si mesmo, renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado a alguns (o que não impede que o consentimento possa ser uma condição para que a relação de poder exista e se mantenha); a relação de poder pode ser o efeito de um consentimento anterior ou permanente; ela não é, em sua própria natureza, a manifestação de um consenso. (FOUCAULT, 1995, p. 287)

Foucault não tem uma teoria geral do poder, o poder pode ser aplicado em todas as relações das esferas sociais. Então, cabe salientar ao leitor que o autor não realiza uma teoria do poder, mas na busca de compreender as relações de poder é que ele faz uma analítica que dê conta de suas inquietações (FOUCAULT, 1995). Podemos entender, nesta perspectiva, o poder como algo produtivo, ou seja, ele é fundamental para a organização social. Para Foucault, o poder não é algo ruim, que reprime. Nesse sentido, Veiga-Neto afirma que:

Esse entendimento relacional de poder aponta no sentido de, para usar uma redundância proposital, “conduzir as condutas” de si mesmo – do próprio corpo, suas atitudes, gestos, comportamentos, vontades e etc. – e dos outros. Nesse sentido, então o poder diz respeito menos ao enfrentamento e ao afrontamento entre adversários do que ao governo, de si e dos outros (...) governo tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou

pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família, etc.
(VEIGA-NETO, 2017, p. 121)

Por esta via, os sujeitos infantis estão imersos nas relações de poder que são legitimadas ao longo da história como categoria social e que possuem especificidades. Se produz estratégias para governar esta população, como aponta Bujes ao dizer que as crianças:

Passam a se constituir como alvo do poder – pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedades e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas a sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, estatutos, de convenções.
(BUJES, 2002, p. 64)

Conforme explicitado acima, a partir da Modernidade podemos perceber que os sujeitos infantis vêm ocupando um lugar de destaque em diversos setores da sociedade e, assim, produzindo saberes em torno delas. Os documentos curriculares contemporâneos, por exemplo, são uma das formas de produzir determinadas condutas e modos de vidas, pois estão mergulhadas nessa racionalidade.

Ao situar o leitor como venho entendendo a perspectiva pós-estruturalista é que, na seção seguinte, explicito as escolhas teórico-metodológicas que tomei para operar o problema de pesquisa desta dissertação. Assim, apresento conceitos foucaultianos de Governamentalidade, enquanto grade de inteligibilidade e de governo como ferramenta analítica.

1.4 GOVERNAMENTO COMO FERRAMENTA TEÓRICO-METODOLÓGICA E O CONCEITO DE GOVERNAMENTALIDADE COMO GRADE DE INTELIGIBILIDADE

Na seção anterior, situei o leitor como venho compreendendo e me aproximando da teorização foucaultiana, a fim de apresentar aqui o conceito de governamentalidade e governo como contribuições importantes para minha investigação. Foi esse movimento que me permitiu ver estes conceitos em operação ao direcionar meu olhar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, pensando nas questões em torno do problema de pesquisa já explicitado ao longo desta escrita.

Frente a estes materiais de análise, percebi que o governo, bem como a governamentalidade, foram escolhas que permitiram pensar como a infância e seus modos de educá-la estão sendo produzidas e/ou conduzidas a partir de um determinado tempo histórico. Cabe salientar que utilizo nesta dissertação o conceito de governamentalidade enquanto grade de inteligibilidade, pois me permitiu perceber como a infância vem sendo pensada, e, ao mesmo

tempo, essa grade me possibilitou compreender como essas políticas curriculares contemporâneas estão atravessadas por uma determinada racionalidade. Utilizo o conceito de governo como ferramenta teórico-metodológica, a qual me possibilitou olhar para as formas como vêm sendo conduzidas as condutas dos sujeitos infantis nesse jogo de disputa que é o currículo. Dessa forma, a seguir, explicito a contextualização destes dois conceitos empreendidos por Foucault e como venho percebendo os mesmos em operação frente ao corpus analítico.

É possível compreender o conceito de governamentalidade a partir de dois entendimentos. O primeiro nos diz respeito a uma racionalidade, ações, saberes, estratégias de governo, que permitem exercer o poder, por vezes, pela disciplina e, por outras, pela biopolítica, que tem como alvo a população. Assim, é importante destacar que meu estudo se pauta a partir deste primeiro entendimento, o qual permitiu compreender os deslocamentos do conceito infância evidenciado nas análises desta dissertação. Ao operar como a governamentalidade como uma racionalidade foi possível perceber que há uma mudança na forma de pensamento político, social e econômico de um determinado período histórico e é nessa mudança que os entendimentos sobre a infância vão se modificando também. É diante desta compreensão que foi possível operar também com a ferramenta de governo, entendendo que ela produz estratégias que direcionam os modos de educar as crianças, que refletem nos documentos curriculares analisados, a fim de agir, produzir efeitos sobre a conduta dos sujeitos infantis.

O primeiro sentido atribuído à noção de governamentalidade trata de compreendê-la como uma forma de racionalidade, ou seja, uma forma de ser do pensamento político, econômico e social, que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade (...) Pode-se entendê-la como certa lógica que coloca em funcionamento determinadas técnicas que objetivam conduzir as condutas dos sujeitos e das populações. Trata-se, portanto, de como pensamos a ação de governar, ou ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a partir de uma racionalidade política que as coloca em operação numa época dada. (LOCKMANN, 2019, p. 47)

O segundo entendimento do conceito de governamentalidade é o estudo em que Foucault vai mostrar o processo pelo qual o Estado se tornou governamentalizado. Nos ajuda a compreender quais técnicas de governo são acionadas sobre os indivíduos, bem como as formas do exercício do governo sobre determinada população ao longo da história.

O segundo entendimento de governamentalidade apresentado por Castro (2009) se relaciona com o estudo desenvolvido por Foucault (2008) sobre o deslocamento histórico que ocorreu nas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e da população ao longo da história do Ocidente. Trata-se de uma história das artes de governar [...] (LOCKMANN, 2019, p. 48)

Portanto, o conceito de governamentalidade aparece a partir da biopolítica, ao acontecer um deslocamento na regulação da vida, a partir dos mecanismos de poder para garantir a segurança da população nos meados do século XVIII. Ao finalizar a quarta aula do curso Segurança, Território e População, Foucault ressalta que teria escolhido um outro título para o curso, o qual denominaria “história da governamentalidade”. Isso porque, quanto mais ele via aparecer a população como um dispositivo de tecnologias de segurança, menos aparecia a palavra soberano. No lugar deste, aparecia a palavra governo. Não se trata, entretanto, do desaparecimento da soberania, tampouco da supressão da forma disciplinar de poder, mas do fato de que, em um determinado momento, se prescindiu delas para se pensar as artes de governar, mais precisamente quando os dispositivos de segurança foram instaurados como técnica de governo (FOUCAULT, 2008).

Foucault iniciou o curso buscando mostrar o que se pode entender por segurança através de exemplos: de seus mecanismos, do seu funcionamento, das suas características, dos seus espaços, da sua relação específica com as práticas de governo, chegando ao moderno Estado governamentalizado a partir da proliferação de saberes de diferentes esferas sociais. Entretanto, segundo Foucault, o século XIX foi marcado por uma mudança significativa em relação à lógica da soberania. Em suas palavras:

[...] uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer. (FOUCAULT, 2005, p. 287)

Assim, o conceito chamado pelo autor de biopoder, inverteu a lógica do “fazer” morrer e “deixar” viver para a do “fazer” viver e “deixar” morrer, pois passa a ser exercido para a manutenção da vida, fazendo sua gestão, regulação e controle. “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (FOUCAULT, 2007, p. 149), ou seja, diante da valorização da vida, a morte passou a assumir o papel apenas de infelicidade.

Para Foucault, esse biopoder se desenvolve mediante o surgimento de duas facetas complementares e que se articulam para sua manutenção: a faceta do poder disciplinar e a da biopolítica. O poder disciplinar dá ênfase ao corpo dos indivíduos, pois quer controlá-lo focando “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento

paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 2007, p. 150). Já a biopolítica, é responsável por fazer uma biopolítica da espécie humana, ou seja, se mostra um poder exercido em direção da população, buscando controlar a natalidade e a mortalidade, por exemplo. Nesse contexto, emerge a estatística como ciência produtora de conhecimentos sobre uma população que se deseja controlar e regular, afinal, era preciso conhecer para controlar com mais eficácia.

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, dessa grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 2005, p. 150)

Após analisar a emergência do biopoder, Foucault, a partir de 1978, passa a tematizar o surgimento histórico da biopolítica, a partir do conceito de governamentalidade, ou seja, desenvolve esse conceito como uma ferramenta de análise que possibilitasse melhor compreensão acerca das questões que estava estudando. É nessa noção de biopolítica que produz uma preocupação com a gestão e começa a noção de população, ao produzir saberes como a estatística, família, economia e a própria população, possibilitando a emergência desta noção. A partir desses fatores, foi possibilitado o desbloqueio das artes de governar, ao pensar na regulação e manutenção do Estado para que não perca sua força.

Nesse sentido, conforme Foucault (2008b), só é possível falar em governamentalidade quando existe uma população a ser alvo do poder e quando são produzidos conhecimentos sobre ela para que ela possa então ser governada eficazmente. Entretanto, não é possível afirmar que, antes do nascimento da noção de população, não existiam formas de conduzir a conduta dos sujeitos. Foucault nos diz que o que existiam eram artes de governar e que lançando um olhar genealógico sobre o passado é possível identificar diferentes artes de governo e, conseqüentemente, fios de proveniência para entendermos o que temos hoje, ou seja, o governo da população.

As mudanças ocorridas nas formas de governar os sujeitos e a população, ao longo da história do ocidente, estabeleceram as condições necessárias para que, a partir do século XVIII, pudéssemos falar em uma era da governamentalidade. Combinando inúmeras técnicas de governo que objetivam a condução das condutas mediante dos dispositivos de segurança, a governamentalidade. (LOCKMANN, 2019, p. 68)

Vale ressaltar que não busco aqui fazer uma “história da governamentalidade”, mas situar o leitor acerca do que venho entendendo por este conceito e como ele vem contribuindo e articulando com o estudo. Segundo Mota, “O que Foucault chama de governamentalidade é, então, o conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder cujo centro será a população.” (2010, p. 45). Assim, Foucault define o conceito governamentalidade em sua obra “Segurança, Território, População”, que na aula do dia 01 de fevereiro de 1978 no Collège de France vai apresentar como:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e 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 deste 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)

Assim, a escolha de utilizar esse conceito permite compreender os deslocamentos nas estratégias e ações de governo a partir de diferentes acontecimentos ao longo da história, onde hoje percebemos a governamentalidade em uma lógica neoliberal sendo operada em todas as esferas da sociedade. Podemos destacar aqui que as políticas públicas curriculares são uma das estratégias de governo dentro desta lógica, pois estes documentos instituem formas de ser e estar na sociedade e, assim, entram nesse jogo neoliberal. As políticas educacionais voltadas para os sujeitos infantis se mostram, mais especificamente, como meio de realizar o governo da infância. Nesse sentido, Mota (2019, p. 3) nos diz que:

Operar com esse conceito pode, então, possibilitar percebermos os efeitos dessas políticas no governo, não só dos bebês e das crianças pequenas, mas também, para o controle do currículo e das formas de exercer a docência na Educação Infantil. (MOTA, 2019, p. 1)

Podemos entender o governo como modos de conduzir e se deixar conduzir a conduta. Veiga-Neto afirma que “se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa um lugar de honra nos

estudos sobre o governo” (2015, p. 53). Assim, podemos entender o governo como uma forma de conduzir a prática pedagógica, e que está implicada na produção de um determinado modo de ser criança com a subjetivação dessas relações. Por esse motivo, percebo a importância desse estudo, pois tem sentido olhar como aparece a infância nessas políticas ao compreender que, cada vez mais, a infância vem ocupando um destaque nos discursos contemporâneos, que instituem maneiras de ser e de fazer. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que:

O governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952)

Nesta esteira, percebo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular estão imersas em uma determinada racionalidade, que utiliza algumas estratégias biopolíticas de forma a conduzir a conduta dos sujeitos infantis. Essas estratégias configuram-se no âmbito individual e das políticas públicas e, assim, formam um determinado tipo de criança. Para tanto, as instituições, as práticas pedagógicas e os documentos curriculares também fazem parte desse jogo, eis que estão dentro de um tipo de racionalidade específica desta determinada época. Com as contribuições de Foucault nos referimos a uma governamentalidade neoliberal, botando em operação um conjunto de estratégias de governo, na qual os documentos fazem parte de uma delas.

Após tecer algumas considerações das escolhas teórico-metodológicas que realizei ao longo desta dissertação, apresento os caminhos metodológicos percorridos e o *corpus* de análise que compõe este estudo.

1.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

As opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos de corpus empírico da investigação – no meu caso, os discursos sobre a infância e sobre as práticas pedagógicas destinadas a sua educação –, mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras. Assim, escolha de um tema, operações para constituir um problema de pesquisa, tratamento metodológico dado ao material empírico etc., tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no nosso processo de investigação.

(BUJES, 2007, p. 18)

Vimos, até aqui, as experiências que foram possibilitando desenvolver este estudo, bem como a perspectiva que me apoiou e as escolhas teórico-metodológicas que permitiram estar trilhando este caminho e não outro. É importante ressaltar que estas experiências e escolhas não foram algo que me acompanharam antes de estabelecer meu tema e problema de pesquisa. Ao vivenciar meus caminhos metodológicos, fui me deparando com estas possibilidades e, assim pude olhar adiante. Acredito que toda pesquisa nasce a partir de insatisfações e problematizações acerca do nosso cotidiano. Questionar a partir das minhas experiências como docente, possibilitou a escolha da infância e as políticas curriculares contemporâneas voltadas para a Educação Infantil como tema central da minha pesquisa. Foi no exercício do pensamento, de não somente reproduzir, mas problematizar, que se fez necessário formular um problema de pesquisa a partir de algo que me instigasse, que me inquietasse, pois, como Fischer ressalta, “tenhamos o cuidado de formular perguntas de um modo tal que elas não se repitam simplesmente do que já está dado” (2002, p. 53).

A partir de minhas inquietações iniciais e do problema que formulei, passei, então, a delinear algumas escolhas que foram permitindo trilhar este caminho. Confesso que não foi nada fácil percorrer todo este trajeto, pois estar nesta posição de pesquisadora é se ver no exercício da vulnerabilidade, ao estar aberta para as possibilidades de investigação, conforme aponta Corazza ao dizer que:

O traço de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro não se tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a fazer companhia, e não se morra de solidão. (2007, p. 106)

Ao iniciarmos uma investigação não é possível saber o que se irá encontrar. Não há um caminho seguro a percorrer, que nos assegure a um produto, pois, ao iniciar, não é possível saber o que encontraremos no percurso (CORAZZA, 2007). Assim, busquei em minha dissertação “pôr os conceitos a funcionar, estabelecendo ligações possíveis entre eles, encaixando aqueles que têm serventia para o problema (que começa a ser configurado), e nos desfazendo daqueles que são inúteis” (CORAZZA, 2002, p. 120).

Então, para que o problema fosse respondido, foi necessário selecionar aquilo que seria possível e que iria contribuir de forma significativa em meu campo de estudo. Foucault (1995), corrobora com a ideia de que é necessário compreender que não existe a melhor ou a mais eficaz

forma de se fazer pesquisa, pois não sabemos para onde ela vai nos levar, designando como um campo de incertezas e perigos.

Ao me ver nessa posição de pesquisadora, comecei a pensar, problematizar e aproximar minhas vivências para ressignificar a temática na qual me trouxe aqui, pois “somente nessas condições de insatisfação com as significações e verdade vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p. 111).

Ao estar nesta posição de incessantes questionamentos e problematizações, comecei a olhar para o meu cotidiano e perceber as formas de condução das condutas dos sujeitos infantis no âmbito escolar. Estar na escola me possibilitou ampliar o olhar e perceber de que maneira as políticas curriculares atuam em seu cotidiano e como, de certa forma, conduzem a conduta infantil. Diante disso, percebo que o meu primeiro movimento foi o sentimento de inquietude, olhando para além do que vejo, pois é a inquietude que nos move a buscar a pesquisa como meio de produzir saberes acerca do que estamos insatisfeitos (CORAZZA, 2002).

Assim, com o intuito de responder tal problema, será utilizado como procedimento metodológico a análise documental com o objetivo de analisar os documentos curriculares que norteiam a Educação Infantil na Contemporaneidade.

Diante disso, o problema de pesquisa se reconfigurou, ficando assim construído: *Quais deslocamentos são operados nas formas de compreender a infância e os modos de educar as crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017)?* Assim sendo, considere importante analisar os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular (2017), o parecer CNE/CEB nº: 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 e a Resolução CNE/CP nº: 02, aprovado em 22 de dezembro de 2017. É nesse sentido que, a seguir, apresento de forma sistematizada no quadro abaixo, os documentos que constituíram os materiais de análise deste estudo:

Quadro 3: Documentos que constituíram os materiais de análise deste estudo.

DOCUMENTOS QUE CONSTITUÍRAM OS MATERIAIS DE ANÁLISE DESTE ESTUDO	ANO	DESCRIÇÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5/2009, aprovada em 17/12/2009	2009	A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. (BRASIL, 2009)	http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RES_CNE005_2009.pdf

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL (Introdução do documento e Etapa da Educação Infantil)	2017	É um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
		pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017)	
PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009, aprovado em 11/11/2009	2009	O presente parecer realiza a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem instituídas para a etapa da Educação Infantil. (BRASIL, 2009)	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb02009.pdf
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017	2017	A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017)	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, com relação aos documentos explicitados acima, realizei diversas leituras de forma atenta e, com a lente problematizadora, pude elencar meus eixos de análise que serão desenvolvidos ao longo desta dissertação. Cabe salientar que não foi possível olhar só para os dois primeiros documentos, pois não tinha elementos suficientes para compreender como se deu o processo de constituição. Então, busquei outros documentos que contribuíssem para o estudo. Assim, os dois últimos documentos deste quadro, que antecedem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum curricular, proporcionaram enriquecer e compreender de forma mais significativa o processo de construção.

Estar em contato com estes materiais possibilitou ainda mais reflexões e problematizações, permitindo-me que formulasse os seguintes questionamentos: como vêm se proliferando as

políticas curriculares para a Educação Infantil? Que tipo de racionalidade está em cena nesse contexto? De que forma vem se constituindo a infância nesses documentos? Desconstruir saberes e analisar os discursos implicados nos documentos curriculares vigentes na Contemporaneidade foi o que me moveu para a constituição desta dissertação.

Dessa maneira, me arrisco a dizer que se colocar no ato de pesquisar é um processo um tanto tortuoso, ao tentar se despir do que estamos habituados a pensar, pois há “dificuldades em nos desprendermos da tranquilidade do já sabido; e à vinculação dos temas selecionados às condições de sua emergência histórica.” (FICHER, 2007, p. 49). Nesta perspectiva, o próximo capítulo vai nos permitir compreender como o conceito infância vem sendo constituído de diferentes formas e ressignificados ao longo da história.

CAPÍTULO II

INFÂNCIAS E CRIANÇAS: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar?

(KOHAN, 2004, p. 51)

Inicialmente, justifico os motivos pelos quais julgo necessário um capítulo destinado à infância, tendo em vista que o problema de pesquisa delineado neste estudo busca perceber os deslocamentos que são operados nas formas de compreender a infância nas políticas públicas curriculares. Assim, ao decorrer deste capítulo, busco trazer contribuições para pensar o conceito infância no decorrer da história até a Contemporaneidade, em que a infância vem sendo alvo de estratégias e de políticas curriculares, a fim de subjetivar a conduta infantil por meio das instituições de Educação Infantil dentro da lógica neoliberal.

Assim, em um primeiro momento, lanço meu olhar com relação à infância e sua construção histórica, nos permitindo compreender como ela vem sendo narrada em determinados períodos históricos. Ressalto, de início, que não se pretende aqui fazer uma trajetória da construção social da infância, tendo em vista que o intuito principal desta dissertação é perceber as formas que a infância vem sendo constituída na Contemporaneidade, mais especificamente nas DCNEI e na BNCC.

Busco trazer considerações pertinentes, que nos possibilitem pensar a infância como uma construção da Modernidade e que, ao decorrer do processo, se reconfigura em determinados períodos históricos. Assim, procuro, no decorrer deste capítulo, tecer algumas problematizações, percebendo como a infância vem sendo legitimada por suas especificidades e direitos legais.

2.1 DA CRIANÇA AO SENTIMENTO PELA INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Pensar a infância com e a partir de Foucault é perceber que não há uma clarividência nos modos como ela é engendrada no contexto social moderno, é perceber sua construção histórica como categoria das ciências do homem e não como um desenvolvimento natural, desde sempre e eternamente engajada numa revolução teleológica em que a cronologia marca uma fase da vida.

(RESENDE, 2015, p. 8)

Pensar a infância⁶ como uma construção histórica, nos permite compreender como ela vem sendo produzida ao longo de determinadas épocas. Assim, nesta seção não busco mensurar a infância a partir de seu surgimento ou em sua totalidade, mas pensar “o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo presente” (RESENDE, 2015, p. 7). Dito isso, para que possamos pensar e problematizar as infâncias e o que as cercam em nossa sociedade, é necessário entender que se produz saberes sobre esses sujeitos e, também, modos de governá-los. Ao pensarmos neste processo, podemos afirmar que a infância foi uma construção da Modernidade, a partir de uma racionalidade social e cultural, uma vez que houve sempre criança, mas não o sentimento por sua infância. Corazza (2002) aponta que:

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” - da Antiguidade à Idade Média -, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil” [...] Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos - a maioria deles mortos, antes de crescerem -, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...] (CORAZZA, 2002, p. 81)

Segundo a autora, em alguns fragmentos da história, é possível perceber que o dispositivo de infantilidade⁷ não operava a ponto de se ter um sujeito infantil que necessitasse de um olhar a partir de suas especificidades, pois se tinha somente uma ideia do período da criança como uma fase de passagem.

Tais condutas são perceptíveis também a partir das contribuições de Ariès⁸ (1978), que afirma que, até meados do séc. XVI, o sentimento pela infância não era levado em consideração e, conseqüentemente, o apego familiar era insignificante, pois tinham por entendimento que a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido criar memórias. O autor aponta que a família tinha funcionalidade social, mas não de forma afetiva.

No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. (ARIÈS, 1978, p. 21)

⁶ Utilizo infância no singular para me referir ao conceito e infâncias no plural para expressar o processo vivenciado de diferentes maneiras pelas crianças.

⁷ O estudo de Corazza aborda o dispositivo de infantilidade como algo estratégico, que está ligado ao poder e ao saber que deles nasce, mas também os condicionam e que fabrica os indivíduos que são investidos por ele, as crianças.

⁸ Utilizo as contribuições do autor Philippe Ariès, mais especificamente sua obra *História social da criança e da família* (1978), para contribuir com as discussões em torno da infância na qual se entende por construção história ao encontro da perspectiva na qual me ancoro. Cabe salientar que este estudo recebe algumas críticas, mas, ainda assim, percebe-se a relevância do estudo.

Nesse sentido, podemos perceber que, no período histórico elencado, as crianças eram distinguidas dos adultos apenas no que diz respeito ao seu tamanho diferenciado. Ainda no que se refere ao espaço de tempo que antecede seus 7 anos, as crianças recebiam cuidados básicos, não eram vistas com grande importância e, se porventura houvesse a morte de alguma criança (o que era constante naquela época, devido ao alto índice de natalidade/mortalidade), era pouco significativo, pois era uma regra habitual não fazer muito caso, visto que logo outra criança substituiria o lugar.

Em decorrência desta realidade, somente as crianças que conseguiam completar a idade de sete anos é que se tornavam integrantes do meio adulto, sendo submetidas à participação das mesmas atividades que os pais, como, por exemplo, assistir enforcamentos em praças públicas, trabalhos forçados nos campos e outras coisas que naquela época aconteciam normalmente, revelando a inexistência de diferenças entre suas idades. Este aspecto é expresso com propriedade a seguir:

Uma série de práticas sociais como jogos, ocupações, trabalhos, profissões e armas, não estava determinada para idade alguma. As crianças eram vestidas como homens e mulheres tão logo pudessem ser deixadas as faixas de tecido que eram enroladas em torno de seu corpo quando pequenas. Não existia o atual pudor às crianças a respeito de assuntos sexuais. (KOHAN, 2005, p. 65)

Naquele período, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto e a educação dessas crianças ficava por conta da aprendizagem que realizavam com os mais velhos. Tal conduta é elucidada no seguinte trecho:

A criança vista como desiguais, desprotegidas, exploradas, excluídas, nos estratos majoritários da população. Ou ainda, como diferentes, porque inocentes, imaturas, tanto do ponto de vista social quanto cognitivo, “seres sem falta” cujo “outro” seria o adulto. Uma infância como passagem - um estado até certo ponto indesejável, impróprio, pouco confortável - cujas marcas diferenciadas/diferenciadoras precisavam, no plano individual, ser rapidamente superadas, apagadas, esquecidas. Crianças que dependiam inapelavelmente de proteção e da autoridade dos mais velhos para se aproximarem do ideal de realização humana: seres maduros, racionais, no controle de suas emoções.... Adultos, enfim! (BUJES, 2002, p. 14)

Nesse contexto, se tinha a ideia de educar as crianças por meio das práticas dos adultos, porém, em meados do século XVII, se reconfigura essa concepção, pois um novo sentimento da infância começa a ser produzido. A infância começa a ser vista como uma fase da vida do ser humano, a família e a criança passam por transformações perante o contexto daquela determinada sociedade, ocupando um lugar importante, começando a se encaminhar para o que, a partir da Modernidade, conhecemos como infância.

A partir de um longo período, e, de um modo definitivo, a partir do século XVII, se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à “infância”. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. A família gradualmente vai organizando-se em torno das crianças, dando-lhes uma importância desconhecida até então: já não se pode perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor. (KOHAN, 2005, p. 66)

Ao iniciar alguns indícios da Modernidade, é perceptível alguns deslocamentos com relação à infância, pois ela passa a ocupar lugar central no núcleo familiar. Nesse sentido, procuram-se formas de educar os sujeitos infantis não mais a partir da reprodução do modelo adulto, mas sim de especificidades que as crianças apresentam, levando em consideração a importância do cuidado e passando a possuir significado na composição da família. Em decorrência desta nova racionalidade, pensa-se em estratégias de capacitação dos sujeitos infantis na preparação para a vida adulta. Nesse movimento, a escola passa a fazer parte da aprendizagem das crianças, para que então a infância pudesse demarcar sua fase tanto moral como intelectual. Sobre a necessidade da instituição escolar, o autor esclarece:

Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e a supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa. O clima era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças. (ARIÈS, 1978, p. 159)

Partindo dessa ideia, as crianças são distinguidas dos adultos pelo entendimento de que existe uma preocupação com o isolamento das crianças do mundo adulto. Ariès, (1978, p. 5) afirma que "A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender com a vida diretamente, através do contato com eles". Neste período, podemos perceber uma nova reorganização da sociedade acontecendo. A escola assume o lugar da aprendizagem propiciado pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja. Assim, o processo de escolarização entra na vida das crianças, porém foi introduzido lentamente, primeiro nas classes altas, como um período que elas são retidas antes de assumir o papel de vida adulta. Ainda de acordo com Ariès:

A importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado a medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no séc. XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios. (ARIÈS, 1978, p. 21)

Nessa perspectiva, a afeição torna-se algo necessário à medida que essa importância passa a atribuir cuidados físicos e preocupação com a criança vir a ser características essenciais que fundamentam o vínculo familiar daquela época. Assim, também podemos mencionar outros olhares sobre as concepções de infância que Corazza nos aponta: “A aparição inicial dá lugar a um caráter sério e grave, implicando interesse psicológico, solicitude moral e necessidade de instrução e escolarização” (2002, p. 86).

Essa configuração nos evidencia uma clara reorganização do núcleo familiar como já mencionada ao longo desta escrita, ou seja, a criança passa a ser cuidada no âmbito privado por pessoas ligadas aos vínculos biológicos. Já o âmbito público começou a buscar estratégias para gerir sua população: “O estado tomou o lugar das boas maneiras no treinamento do indivíduo, desde a escola até o tráfego das ruas e o serviço militar” (ARIÈS, 1978, p. 23).

Nesse contexto, o Estado propõe a escolarização para todas as crianças, acreditando que, assim, conseguiria preparar para vida adulta. Nesse sentido, percebemos então que a sociedade estava se reformulando no que diz respeito à infância, pois o Estado passa a se preocupar com a formação e educação das crianças, compreendendo o período da infância como um tempo distinto da fase adulta. Assim, Silva contribui, ao dizer que “pensar a noção de infância a partir da notoriedade que ela vai ganhando na Modernidade e é colocada como centro das atenções, não pela sua influência na vida do homem, mas na sua vinculação com o desenvolvimento da sociedade [...]” (2007, p. 16). Nesse sentido, a Modernidade dentro desta racionalidade produziu verdades, saberes e modos de conduzir as crianças ao serem vistas como um objeto de conhecimento (DAHLBERG, 2003), pois nesse momento passa a existir uma preocupação em uma organização escolar voltada para a ensinar os sujeitos infantis.

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo [...]. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção. (NARODOWSKI, 2001, p. 27)

Assim, percebemos que “esse olhar colocado sobre a criança produz um sujeito passível de preocupações, inocente e fraco; a criança precisa ser fortalecida, enviando-a às instituições escolares para discipliná-la e orientá-la” (SILVA, 2018, p. 76). Segundo Corazza, a escolarização passou a ser uma forma importante para se construir a infância, pois “os poderes e os saberes efetivados pelo dispositivo de infantilidade fizeram com que a Pedagogia, cada vez mais concebida como uma disciplina cientificamente orientada, se encarregassem dessa tarefa política” (CORAZZA, 2002, p. 189). Ao produzirem saberes sobre as crianças, começou-se a fabricar

estratégias para capturar a população infantil através da pedagogia, conforme aponta Resende:

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também a invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção de subjetividade infantil moderna. (RESENDE, 2015, p. 29)

Conforme explicitado acima, estes saberes em relação à criança fizeram com que fosse necessário repensar a prática pedagógica, passando a ter um olhar significativo sobre a maneira que se aprende. “A escola é reorganizada para ser o mundo da criança, no qual as intromissões não poderão ser feitas em nome do mundo exterior, mas ao contrário, é este que está errado no tratamento das crianças e que, portanto, deve mudar” (GHIRALDELLI, 1996, p. 17).

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o conceito de infância relacionado à noção de proteção de alguém que possui especificidades em relação ao adulto e que precisa ser educado também por meio da escola é um discurso próprio da Modernidade. Segundo Silva, “é no contexto da Modernidade, que temos a emergência da instituição escolar como a grande maquinaria disciplinadora, que tem como objetivo formar todas as crianças nos bons costumes e no exercício da razão para a vida social” (2018, p. 76). Nesse sentido, a criança e sua infância começam a ocupar um lugar central em todas as esferas sociais, percebendo-a como potente e como alguém que contribui para a organização da sociedade, como um indivíduo que produz também saberes.

A partir do que foi apresentado no decorrer desta escrita, podemos perceber que a infância vem se reorganizando a partir de um determinado período histórico, cultural e social no qual ela está inserida. Como nos esclarece Kohan:

A infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo no mundo. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo nasce novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução; isso é infância. (2007, p. 112)

Dessa maneira, a infância não é uma herança natural e sim um longo processo histórico, que foi se reconfigurando a partir das mudanças de uma determinada racionalidade. Esta perspectiva deve ser compreendida como uma construção a partir da Modernidade, na qual passa a se produzir saberes em torno dela, pois, como afirma Bujes:

Com o advento da Modernidade, as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, que é revelador de um fato: elas tornaram-se, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber. (2003, p. 10)

Dessa maneira, a infância ocupa uma outra posição no contexto moderno, como algo plural e não somente um conceito homogeneizado, ou vivido por todas as crianças de uma mesma maneira. Esse olhar foi decorrente de um longo processo como vimos até o momento, pautado pelos discursos e acontecimentos que ocorreram ao longo da história que possibilitaram produzir saberes sobre a população infantil a ponto de entender a infância como tal na Modernidade. Assim, os discursos produzidos no que tange à infância se deram a partir da proliferação de saberes com relação aos modos de ser e estar dos sujeitos infantis, pois vamos perceber, na próxima seção, que na infância haverá novamente um deslocamento na Contemporaneidade. Ao perpassar em outra racionalidade com o neoliberalismo, a infância passa a ser e não somente existir, ao possuírem direitos e modos específicos no que tange a sua educação.

2.2 A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE COMO SUJEITO INFANTIL DE DIREITOS

Enfim, governa-se a infância com o objetivo de conduzi-las para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade para determinadas formas de vida já partilhadas por aqueles que já estavam aí. Assim, o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneira se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas, nos espaços sociais mais abertos.

(VEIGA-NETO, 2015, p. 56)

Ao falar das infâncias em nosso contexto contemporâneo, podemos perceber uma reconfiguração nas estratégias de governo infantil, bem como podemos dizer que as crianças são vistas como agentes sociais, uma vez que a “infância extrapola os limites etários e é compreendida como uma categoria social inventada, como uma construção histórica” (SILVA, 2018, p. 69). Com este deslocamento nas estratégias de governo, as crianças não somente são produtoras culturais, a partir de uma ideia que detenha saberes, mas produzidas e constituídas por elas mesmas. Nessa mesma ideia, Dornelles e Bujes contribuem, ao dizerem que:

Os modos de compreender o fenômeno infância tem a ver não apenas a uma construção discursiva, que engloba o conjunto de narrativas que se construíram sobre as crianças no seio da cultura, mas também são fruto da interação dessas mesmas crianças com aquilo que o “atual estágio de desenvolvimento” põe à sua disposição. (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 14)

Nesse sentido, as crianças marcam a Contemporaneidade a partir dessa diversidade cultural, revelando que possuem autonomia, que reagem frente aos adultos e são sujeitos com necessidades ainda mais acentuadas e que realizam suas próprias experiências.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, e etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (KUHLMANN JR, 1998, p. 30)

Na Contemporaneidade, as crianças são munidas de especificidades e singularidades que estão diretamente ligadas ao meio social em que vivem, pois hoje a sociedade se organizou em torno delas, de modo que elas produzem cultura, saberes e modos de ser e estar. Narodowski (1998) aponta as mudanças no comportamento em relação às crianças, mudanças essas decorrentes de uma nova racionalidade na Modernidade, ou seja, nessa nova configuração, as infâncias não continuam apenas sendo vistas, mas ouvidas e problematizadas, embora nunca fosse assim, conforme aponta Dornelles e Bujes:

Dizer que isso nem sempre foi assim é hoje lugar comum. A infância que conhecemos, com a sociedade organizada em torno dela, sujeitos de direitos, destinatária de afetos e de preocupações, alvo de disputas e de proteção social, nem sempre existiu. A infância é um fenômeno caracteristicamente moderno, uma invenção da Modernidade. No dia a dia, nos contatos que temos com as crianças e também quando tratamos delas, usualmente somos movidos por uma compreensão da infância como um dado temporal, que parece ter sempre existido na forma como hoje concebemos. (2012, p.15)

Compreender a infância hoje, a partir destes deslocamentos ao longo da história, é, então, percebê-las como plurais na Contemporaneidade, conforme aponta Borba, ao dizer que “é preciso penetrar verdadeiramente no mundo da criança [...] e compreendê-la do seu próprio ponto de vista. É necessário romper com uma ideia única e universal de infância e entendê-la em sua singularidade [...] as diferentes infâncias vividas por nossas crianças.” (2008, p. 74-75).

No mundo contemporâneo, o modo de ser e estar na sociedade entrou em crise, pelo fato de que os valores na Modernidade se reconfiguraram. Segundo Giddens (1991), um estilo de vida

ou uma organização social se estabeleceu na Modernidade, relativizando padrões, práticas tradicionais, verdades, condutas, implicadas na forma de vida das pessoas, nas constituições familiares e, conseqüentemente, na forma de vida das crianças.

A preocupação com as crianças tem sido, ao longo das gerações, uma questão social e cultural relevante. Delas têm se ocupado famílias, os governos, as autoridades religiosas, os educadores, os filósofos, os médicos, os juizes e tantas outras, com a pretensão de definir melhores modos de educá-las [...] (BUJES, 2012, p. 54)

Nessa circunstância, para compreendermos como vem se configurando as infâncias atualmente, precisamos primeiramente identificar o modelo de sociedade contemporânea no qual estamos inseridos no século XXI. Ao analisar as configurações do mundo contemporâneo, Bauman (2008) refere-se a ele como o período que se desprende da maioria dos padrões tradicionais de ordem social, da estabilidade e certezas. Esta sociedade é marcada como competitiva e possui o tempo mais acelerado de vida, da insegurança e do medo, fruto de uma lógica neoliberal. Nesse sentido, essa configuração automaticamente influencia as expectativas e a percepção em relação às crianças. Como esclarecem Pereira e Souza:

A produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. (1998, p. 28)

Partindo dessa ideia, a infância se nutre também destes movimentos da sociedade capitalista, pautada na ideia neoliberal, na qual o consumo e a mídia passam a mirar a população infantil. O consumo na Contemporaneidade assume uma grande relevância nas relações sociais e familiares, que, por sua vez, potencializa certas formas de conduta dos indivíduos.

A Contemporaneidade tem-se caracterizado pelas relações de consumo permeando as interações sociais. Temos acompanhado mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como o surgimento de uma nova produção de subjetividade em função da organização do cotidiano pela mídia e o modo as experiências das crianças, dos jovens e dos adultos vem se transformando na sociedade de consumo. Portanto, crianças, adolescentes e adultos alteram suas relações intersubjetivas a partir das influências que a mídia e a cultura do consumo exercem sobre todos nós. (CAMPOS; SOUZA, 2003, p. 12)

O consumo como um dos dispositivos de captação da população infantil, podendo ser configurada como uma rede de governo, prolifera uma determinada forma de ser e produz subjetividades nos modos de vida das crianças, que, por vezes, gera uma determinada conduta

infantil contemporânea. Que sentidos são atribuídos às infâncias hoje? Que formas de brincar estão sendo consideradas? Que presente, que futuro está sendo esperado dessas crianças? A infância vem se reconfigurando por esses movimentos. Vivemos em uma sociedade neoliberal que busca a excelência, sendo que, muitas vezes, essa busca do melhor provoca efeitos na forma como vivemos, compreendemos o mundo e educamos as crianças. Conforme Buckingham: “estamos atravessando um período de mudanças intensas e de longo alcance, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância, quanto à própria experiência vivida pelas crianças” (2007, p. 92).

Sendo assim, mergulhados nessa racionalidade neoliberal sabemos que o modo de vida das pessoas é interpelado pelo consumismo, mídia, tecnologia, individualismo, competição, valores estes que marcam a Contemporaneidade. Assim, se amplia o acesso à informação das crianças através de diferentes artefatos culturais, como a internet, por exemplo, uma vez que esse conhecimento só era desenvolvido no âmbito escolar. Dornelles aponta que as crianças que lidam hoje com a tecnologia vivenciam uma forma dentre as diferentes infâncias que existem, chamadas por ela de *ciberinfância*. Esses artefatos são de uso contínuo no cotidiano das crianças e se configura como mais uma estratégia de governamento das infâncias.

Pensar acerca da ciberinfância na Contemporaneidade, problematizar os efeitos dos fenômenos intelectuais e culturais das infâncias atuais, é pensar como nos ensina Foucault, pensar diferente do que se pensava antes. Pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa. (DORNELLES, 2012, p. 86)

Assim, se faz necessário o ato de problematizar como a infância vem sendo construída na Contemporaneidade. As crianças, no contexto atual, possuem interações com o acesso a informações, mídias, consumo como exercício social muito intenso, de modo que as crianças adquirem conhecimento para além da família e da escola, pois outros espaços começam a produzir a subjetividade da criança. Conforme também aponta Coutinho:

Não se trata de dizer qual instituição contemporânea ensina mais ou menos. Trata-se, antes, de começarmos a olhar para essas novas configurações formativas (nesse caso, com ênfase no sujeito consumidor, desde a mais terna idade) e de começarmos a perceber o que elas, em conjunto com as práticas já existentes há muito tempo (como as escolares, por exemplo), também estão orientando os sentidos atuais da infância e, dessa forma, produzindo, moldando, fabricando, forjando, ensinando, educando as crianças para viverem num mundo em que a liberdade do mercado e do capital está, crescentemente, sendo colocada à frente de todas as outras liberdades. (2012, p. 113)

Portanto, essas práticas que também educam os sujeitos infantis, ocupando cada vez mais a rotina das crianças, produzem significados no modo de vida atrelado à racionalidade neoliberal

e, assim, produzindo discursos pela sociedade sobre os sujeitos infantis. Tais práticas nos mostram a nova configuração da infância independentemente da situação socioeconômica. Nesse sentido, refletir sobre esse contexto infantil pode ser um ponto de partida para se pensar essas práticas. Essa configuração é problematizada e questionada no fragmento de Pereira e Souza:

Criança pequena com agenda lotada. A televisão se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. [...] Erotização da Infância. Sexualidade, Publicidade. Cultura do consumo. [...] Individualismo desencadeado pela a ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõe o contexto da infância contemporânea, dentre os quais destacamos a ruptura do contato e do diálogo entre adultos e crianças como uma questão que precisa ser analisada com maior profundidade. (1998, p. 37)

As considerações acima nos fazem pensar que as crianças possuem uma outra organização social na Contemporaneidade, atrelada à mídia, ao consumo, à sexualidade e a outras práticas que causam o direcionamento para uma individualidade. Esses são apenas alguns dos aspectos que afetam os modos de vida das crianças no contexto atual. Nos espaços infantis que percorro, tenho ampliado meu olhar com relação às experiências e o modo de vida pelas quais as crianças (re)produzem. Desse modo, Resende nos diz que “com Foucault é possível e necessário pensar em outras formas de infância. Novas potências infantis, outros modos de ser criança desencadeados pela experiência, pelo acontecimento, pela singularidade, pelo devir” (2015, p. 8).

Ao perceber as crianças a partir de suas especificidades e compreendendo que, na Contemporaneidade, as estratégias de governo se acentuam cada vez mais, é perceptível que as práticas que envolvem a educação das crianças entram em cheque. Dessa forma, o próximo capítulo busca mostrar como o currículo, através das políticas públicas curriculares, moldam, subjetivam, educam e produzem formas de conduta dos sujeitos infantis na Educação Infantil.

CAPÍTULO III

DA EMERGÊNCIA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA, ÀS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo anterior, discuti como a infância vem sendo pensada ao longo da história, pois se mostrou importante para minha pesquisa, uma vez que, para compreender os discursos em relação a ela nas políticas curriculares, é necessário abordar como ela vem sendo pensada na Contemporaneidade. Portanto, busco aqui trazer considerações em torno do currículo, que cada vez mais vem regulando as formas de educar as crianças de 0 a 06 anos nas instituições de Educação Infantil.

A partir do atravessamento do currículo nestes espaços institucionais, é perceptível a proliferação de políticas públicas curriculares no contexto contemporâneo de forma mais atuante para regular o fazer pedagógico e o cotidiano escolar e, assim, produzir verdades. Busco, então, explanar para o leitor como venho entendendo o currículo, bem como a emergência das políticas públicas e as instituições de atendimento para os sujeitos infantis. Dessa forma, a Educação Infantil se legitimou na Contemporaneidade como a primeira etapa da Educação Básica, em que os sujeitos infantis começam a ser vistos por suas singularidades e especificidades também através do currículo.

3.1 CURRÍCULO E A EMERGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje é trivial dizermos que, mais do que um conjunto organizado de saberes e correlatos procedimentos – os quais, para sintetizar, vão do planejamento à execução e à avaliação daquilo que é ensinado e aprendido – o currículo vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades modernas. Ele funciona como um eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos relacionamos com os outros e, talvez principalmente, compreendemos a nós mesmos.

(VEIGA-NETO, 2012, p. 7)

É possível afirmar que, neste contexto, o currículo tem um papel significativo no campo da educação. Ele implica diretamente nos âmbitos das instituições escolares: nas práticas docentes, relações entre os indivíduos, cotidiano e todas as tomadas de decisões em um ambiente escolar.

É perceptível que o currículo se encontra em um campo de significados e que produz determinadas formas de vivenciar a docência. Sabendo que o currículo não é algo neutro, Silva nos diz que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida. Curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2017, p. 150)

Nesse sentido, o currículo é um campo de disputa de poder, pois implica em escolhas pedagógicas em detrimento de outras. Produz formas de conduzir a conduta de quem vivencia esse processo, se configurando como uma das estratégias de conduta da população. Contribuindo, Foucault (1995) nos diz que:

Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. (FOUCAULT, 1995, p. 244)

Assim, podemos afirmar que o currículo produz subjetividades e formas de governo de si e dos outros, pois “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).

Dito isso, o currículo produz formas de ser, agir e pensar. Podemos entender, então, que ele produz formas de conduzir o fazer pedagógico, e, concomitantemente, as condutas dos sujeitos que nela estão inseridos. Assim, podemos compreender o currículo na Educação Infantil como um conjunto de práticas e relações entre os indivíduos que fazem parte desse processo. Bujes (2001) sintetiza como o currículo é visto nestas instituições, ao dizer que:

[...] A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir em determinadas manifestações culturais em vez de outras..., não são resultados que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da Educação Infantil. Também é preciso destacar que a criança nesse período se torna cada vez mais capaz, que

desenvolve operações com o próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas, que se expressa de variadas formas, que se desenvolve como um ser ativo e criativo. Todas as ações, formas de expressões, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil, são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas). Tudo isso constitui conhecimento escolar, na Educação Infantil. Tudo isso faz parte da expressão curricular. (BUJES, 2001, p. 20)

Nesse sentido, com a institucionalização do atendimento à infância, mas, principalmente, a partir do momento em que a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, o currículo começou a atravessar as discussões no que diz respeito às creches e pré-escolas, pois, nos últimos anos, os estudos, juntamente com a legislação, vêm colocando essa etapa em uma centralidade. Dessa maneira, os estudos sobre a educação das crianças vêm ocupando lugar de destaque na Contemporaneidade, uma vez que algumas Leis asseguram seus direitos.

Assim, parece que a preocupação pela infância e sua educação tem atravessado diversos espaços e cenários sociais. As crescentes inquietações e discussões em torno das crianças e da sua educação vêm sendo elementos centrais de muitos encontros, pesquisas, livros e debates. Isso fica evidente na proliferação de literatura e produções acadêmicas, mas também nos espaços que, nos meios de comunicação e nos debates políticos, ocupam assuntos relacionados com as crianças. (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 12)

Esses discursos legitimam a infância como protagonistas sociais, pois as crianças não são apenas consumidoras de cultura, mas produzem na sociedade atual através da interação com o outro e vivenciam suas infâncias de um modo muito peculiar.

A história da educação das crianças é permeada de avanços e retrocessos, repleta de significados conforme seu contexto social. Assim, não busco trazer uma história linear com relação ao currículo e às instituições de Educação Infantil, mas sim perceber como ela vem se configurando até a sociedade contemporânea, na qual é legitimada como a primeira etapa da Educação Básica. Diante desse contexto, se faz necessário ver como é que vem se constituindo a necessidade de um currículo. Para isso busco fazer uma breve contextualização sobre a emergência das instituições de Educação Infantil, que possibilitou formas de educar as crianças menores de 6 anos.

Uma das instituições brasileiras de maior longevidade no atendimento à infância foi a chamada “Roda dos Expostos” ou a “Roda dos Excluídos”, recebida pelas Santas Casas de Misericórdia de Salvador (1726) e Rio de Janeiro (1738).

A nomenclatura é derivada de um instrumento redondo onde as mães colocavam os bebês para serem entregues às Casas de Misericórdia. A criança era colocada pela mãe em um tabuleiro de madeira no formato de um forno, semelhante a uma janela unilateral, que puxava uma corda para avisar à rodeira que um bebê estava sendo abandonado naquela instituição, retirando-se do local, de maneira a preservar a identidade das pessoas do interior da casa.

Segundo Marcílio (1997), ao chegarem nas casas, as crianças eram logo batizadas e mudavam-se seus nomes ligados à igreja, de origem latina ou nomes pouco utilizados na sociedade. Depois do batismo, “muitas vezes eram entregues a uma criadeira que recebia dinheiro para se responsabilizar por sua criação, mais ou menos até os sete ou oito anos de idade, quando a criança era devolvida à Casa” (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 94-95). Outra prática era registrar em um livro de entrada dos expostos, já com seu nome de batismo, seus pertences, como vestimentas e objetos.

A criança depositada na roda, recolhida pela rodeira, era logo batizada. Fazia-se um inventário de todos os eventuais pertences que trazia consigo, inscrevia-se no livro de entrada dos expostos cada uma das peças do vestuário e objetos que vestia ou foram colocados junto a si, mesmo sendo apenas farrapos. (MARCÍLIO, 1997, p. 72)

A Roda de Expostos perdurou por mais de cem anos como a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, vindo a ser extinta somente no século XX, em meados de 1950 (MARCÍLIO, 1997). Com o término deste instrumento, surgem as primeiras creches da primeira infância no país, as quais foram criadas por razões distintas daquelas instituídas na Europa, uma vez que, no Brasil, não se tinha ainda uma demanda efetiva pelo setor industrial, mas havia uma necessidade em relação às crianças das escravas. Após a abolição da escravatura pela Lei Áurea (1888), altos índices de mortalidade infantil e de acidentes domésticos fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e os educadores, comesçassem a pensar em local para cuidar das crianças fora do âmbito familiar.

A partir desta forma de atendimento, Carvalho (2006) nos diz que as instituições infantis ocupam um lugar significativo no funcionamento da sociedade moderna e que as primeiras instituições voltadas às formas de cuidado e educação das crianças foram criadas com uma necessidade a partir da revolução industrial, considerando que as máquinas logo passaram a permitir o emprego de trabalhadores desprovidos de força muscular, causando a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho, modificando, assim, o formato das famílias operárias e o modo de educação dos seus filhos. Pode-se dizer que as instituições dedicadas ao cuidado e educação das crianças surgiram depois das escolas e a sua entrada em cena pode ser associada com

o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial” (CARVALHO, 2006, p. 116).

Em breve síntese, com a ida das mães para as fábricas, estas não tinham com quem deixar os seus filhos durante os longos turnos de trabalho, surgindo assim uma nova categoria de serviços composta por mães que cuidavam dos filhos de outras mulheres como forma de ganhar a vida. Dentro de um contexto de muita pobreza da classe operária europeia, o serviço de atendimento às crianças das mães operárias acabou sendo promovido apenas por mulheres totalmente despreparadas, as quais pertenciam às comunidades locais, e, por isso, também enfrentavam todas as mesmas dificuldades da população de baixa renda.

Conforme Kuhlmann Jr (2015), as instituições de Educação Infantil se delimitam no final do século XVIII como as escolas voltadas às crianças de 2 a 6 anos em Paris. A escola de João Frederico Oberlin foi criada com o intuito de atender as crianças que não possuíam nenhuma condição de sobrevivência e para as mães trabalhadoras naquele contexto social, pensando em preservar a vida dos sujeitos, como aponta Carvalho:

É importante ressaltar, que nesse período, a sociedade começou a estabelecer aparelhos de poder sobre a vida da população no intuito de preservar a vida dos sujeitos. Os problemas sociais passaram a ser foco de discussão e embate, pois os aspectos relacionados à população, como a repartição das epidemias, observação das condições de moradia e higiene dos sujeitos tornaram-se pauta das discussões. O aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e, posteriormente, a organização dos estados nacionais fizeram emergir formas de ver os indivíduos e as populações. (2006, p. 3)

Todo esse contexto reconheceu a pedagogia como um saber científico (CARVALHO, 2006), ampliando um olhar no que diz respeito às primeiras instituições voltadas ao público infantil. As primeiras instituições com estas características surgiram na Europa e nos Estados Unidos já no século XIX, e tinham, como objetivo principal, cuidar das crianças no período em que as mães precisavam ir para o trabalho nas indústrias. Nesse contexto, têm-se as creches, escolas maternais e jardins de infância com finalidade basicamente assistencialista, todas voltadas à guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos com as crianças. O trecho a seguir do autor Kuhlmann Jr (1998) é claro nesse sentido:

Não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. (KUHLMANN JR, 1998, p. 82)

Dessa maneira, convém destacar que, somente entre os anos de 1837 e 1840, em Blankenburgo, veio a surgir o primeiro jardim de infância de Friedrich Wilhelm August Froebel, idealizador pedagógico nascido em 21 de abril de 1782 no sudeste da Prússia. Froebel foi o criador da instituição denominada “Kindergarten” (jardim de infância) e se preocupava não apenas com a educação e com o cuidado das crianças, mas também com a necessidade de transformação da estrutura familiar, de maneira que as crianças pudessem evoluir e se desenvolverem livres dos princípios de subordinação inerentes às *salles d’asile* francesas (asilos destinados ao cuidado das crianças carentes).

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JR, 2015, p. 69)

No Brasil, durante o início do século XX, as creches continuaram a se expandir com propostas e atendimentos assistencialistas, mas começam a surgir outras formas de atendimento, principalmente a partir da segunda metade deste século: os chamados jardins de infância e, posteriormente, as pré-escolas. É neste contexto que foram criadas instituições privadas e públicas, sendo que as crianças das classes menos favorecidas foram atendidas com propostas de trabalho baseadas apenas em princípios que tinham como foco suprir as carências culturais. Já as crianças oriundas de famílias com melhor poder aquisitivo, desfrutavam de uma educação voltada para o desenvolvimento, que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Nesse sentido, ainda que as instituições de educação para as crianças menores de 7 anos fossem uma realidade, a legislação educacional ainda era omissa com relação a esta faixa etária. A primeira legislação a falar sobre o direito à educação foi uma legislação trabalhista, pautada no direito da mulher trabalhadora. Campos nos diz que, somente a partir da década de 1980, os direitos das crianças pequenas à educação começam a ser pautados nas legislações.

Ao contrário do que ocorreu no campo trabalhista, a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade. Os estudos sobre a origem das diversas modalidades de atendimento – creches, jardins da infância, escolas maternas, parques infantis, pré-escolas – mostram as primeiras unidades sendo instaladas no século passado e sua expansão ocorrendo em diversos momentos históricos: os parques infantis implantados por Mario de Andrade quando à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo nos anos trinta; O projeto de Creche Casulo da leiã Brasileira de assistência – LBA, sendo desenvolvido nas décadas de setenta e oitenta; os diversos planos federais, estaduais e municipais de expansão da pré-escola, também vicejando a partir dos anos setenta, muitas vezes na forma de soluções de baixo custo e baixa qualidade; e, ao longo de todas as décadas, a oferta de vagas em estabelecimentos

privados suprindo a demanda crescente por parte das famílias de classe média e alta. (CAMPOS, 1999, p. 121)

A expansão do atendimento às crianças menores de seis anos vem ocorrendo de forma mais intensa a partir da década de 1980 com as considerações instituídas pela Constituição Federal, juntamente com as reivindicações dos movimentos sociais, possibilitando o direito das crianças estarem em espaços institucionais de educação. O país passou então a adotar princípios jurídicos fundamentais de igualdade e de liberdade no âmbito de sua legislação, instituindo direitos individuais e coletivos através da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...] (BRASIL, 1988, p. 5)

Desse modo, a Educação Infantil passa a ser um dever básico do Estado e um direito da criança previsto em lei, perdendo sua característica meramente assistencial para se tornar um trabalho pedagógico contínuo, conforme dispõe o artigo 208, inciso IV da Constituição Federal: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (BRASIL, 1988, p. 91).

Adiante, identifica-se que a legislação que compôs o campo da Educação infantil também ganhou força com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que instituem a proteção integral da criança e o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. A partir destas Leis, foram elaborados pareceres, emendas constitucionais, decretos e resoluções que orientaram a política educacional para a criança, com direitos e garantias que perduram até os dias de hoje. A partir do momento em que a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, começa uma proliferação de políticas públicas para cada vez mais buscar estratégias de gerir a população infantil, por meio das formas de educá-la.

É possível dizer que as instituições de educação infantil operaram (e continuam operando) através de suas diferentes práticas escolares na produção de subjetividades, “ensinando” aos indivíduos formas de ser e se relacionar com o mundo no qual estão inseridos. (CARVALHO, 2006, p. 131)

Ao pensarmos a emergência da Educação Infantil como uma produção de ser e de estar no mundo, é possível percebermos que, a partir da década de 1980, cada vez mais as políticas

públicas vêm legitimando esse campo como um direito infantil. Começamos a perceber uma outra racionalidade estabelecida. A sociedade, nesse contexto, começa a pensar em formas de educá-las, pautadas na noção de crianças que possuem direitos.

Essa condição só é possível, se pensarmos a constituição da infância de direitos dentro de uma lógica específica de racionalidade, em que a cidadania é apresentada como princípio fundamental. O interessante nessa lógica é pensar que para que haja o exercício da cidadania, é preciso que se tenha o controle da população (SILVA, 2018, p. 126).

Assim, começou a se pensar estratégias a partir das políticas públicas para capturar a população infantil. Como exemplo, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394), que já mencionei nos parágrafos anteriores. Esta LDBEN estabeleceu as regras para o desenvolvimento da criança para até cinco anos de idade, dando destaque para o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança como ações complementares à educação proveniente das famílias e da comunidade:

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

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – Carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuída por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral;

IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Percebemos, na Contemporaneidade, que as políticas voltadas para o público infantil cada vez mais se acentuam, com o intuito de garantir seus direitos como sujeitos que possuem suas especificidades e que produzem saberes. Ao pensar nessa lógica, podemos pensar essas políticas como estratégias que buscam governar a infância. Silva contribui ao dizer que:

Ao mesmo tempo em que se garantem os direitos, se exerce o controle sobre cada um. É justamente no movimento de captura da população infantil, colocando-a

para dentro da lógica governamental, que há a garantia dos seus direitos, mas também a necessidade de controle desses sujeitos. Nesse movimento paradoxal emergiu a infância de direitos e protagonista: uma infância governada e instrumentalizada pela afirmação de seus direitos. (2018, p. 126)

Conforme o excerto acima, a população infantil é capturada através da garantia dos seus direitos, pois, a partir da produção de saberes, houve a necessidade de governar os sujeitos infantis para fazerem parte do jogo neoliberal. Assim, busquei perceber como o contexto foi subjetivando a infância como algo que precisasse ser institucionalizada dentro de uma determinada racionalidade que busca estratégias de controle sobre os sujeitos. As DCNEI (2009) e a BNCC (2017) são os documentos curriculares vigentes que produzem formas de educar a conduta dos sujeitos infantis e os fazeres pedagógicos, os quais pretendo analisar. Assim na próxima seção, busco ampliar essa discussão de como se potencializou ter documentos curriculares voltados à infância.

3.2 DA DISCUSSÃO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL À PROLIFERAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CAMPO EDUCACIONAL DA INFÂNCIA

A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou sócio-econômica, mas elemento constitutivo da história da produção e da reprodução vida da social. A história da infância assume uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes, o que se torna mais nítido com o aprofundamento das pesquisas sobre a história da educação infantil.

(KUHLMANN JR, 1998, p. 15)

Conforme apresentado na seção acima, a emergência das instituições voltadas à infância colocou os sujeitos infantis menores de sete anos como alvo de estratégias para conduzir suas condutas. Assim, podemos perceber, ao longo dos últimos anos, um acirramento nas discussões do currículo para com a Educação Infantil, a partir do reconhecimento desta etapa como parte da Educação Básica.

Nas últimas décadas, no Brasil, percebemos o movimento de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. O Ministério da Educação, encomendou estudos, publicou documentos e implementou uma série de programas e ações com o objetivo de ampliar o atendimento e melhorar a qualidade da Educação Infantil em nosso país. (MOTA, 2019, p.1)

Como apontado por Mota (2019), as políticas públicas ganham força nos discursos contemporâneos a partir da proliferação de leis e normas para gerir esta etapa. Assim, a partir da década de 1990 ocorre uma intensificação de diversos seguimentos na direção da mobilização e estudo em torno da Educação Infantil, sendo que as Universidades também ampliam suas discussões em torno da infância, em articulação com estes movimentos. Desse modo, na Contemporaneidade houve uma ênfase nas produções de políticas públicas, a fim de priorizar determinados saberes, práticas e modos de educar as crianças na instituição de Educação Infantil.

Como já fiz referência na seção anterior, a Constituição Federal de 1988 consolidou essa etapa educacional como um direito a todas as crianças em idade adequada. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 determina que é dever do Estado o atendimento para as crianças de 0 a 6 anos de idade nas creches e pré-escolas, defendendo o direito de educação para a população infantil.

Partindo dessa demanda, a partir da década de 1990, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos que foram fruto de discussões no campo da Educação Infantil. Dentre eles, podemos citar: Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995); Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996). Esses documentos trouxeram contribuições significativas para subsidiar as discussões acerca da formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, com relação ao currículo e às práticas pedagógicas como uma ação de cuidado e educação, bem como os direitos das crianças nas creches e pré-escolas.

A proposta pedagógica e currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996) foi um documento importante para a discussão do currículo para a Educação Infantil, pois percebiam a necessidade de profissionalizar os saberes com relação às crianças menores de 7 anos e, também, com a “finalidade de minorar carências sociais, desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de sua família a um atendimento de qualidade, a educação infantil” (BRASIL, 1996, p. 7). Dessa forma, o documento curricular sinaliza que:

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 70 e começo dos anos 80. Inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Neste período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômicas do país que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias conseqüências, impondo a

contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo (BRASIL, 1996, p. 7)

Diante deste trecho, percebemos que o currículo voltado para as instituições de atendimento às crianças menores de seis anos vai emergir somente na Contemporaneidade. Naquele contexto de elaboração deste documento, as creches e pré-escolas, em sua maioria, transitavam entre uma concepção assistencialista ou preparatória para a escolarização. Nesse sentido, a discussão realizada acerca do currículo ganhou uma importância muito grande, no intuito de superar estas concepções e na direção de uma compreensão acerca do currículo a partir de uma identidade própria. Sobre esta discussão, o documento aponta que a instituição de Educação Infantil era:

Caracterizada como “extensão do lar. Da família” – um lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência da mãe – à de instância preparatória para o ensino de primeiro grau, comprometida, inclusive, com o esforço de superação do fracasso escolar registrado nas primeiras séries desse ensino. Na verdade, existe uma identidade “móvel”, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente – embora inaceitável – em país com tamanha heterogeneidade Sócio-Cultural. Política e econômica. (BRASIL, 1996, p. 7)

Após este documento, sinto necessidade de fazer referência novamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, pois essa Lei foi importante para o delineamento do campo das políticas curriculares. Na seção II, que trata da Educação Infantil, esta Lei define:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, p. 49-50)

São notórias algumas condições de possibilidades para pensar as políticas curriculares voltadas à Educação infantil, uma vez que a LDB estabelece formas no fazer docente. Pensando nesses documentos que foram sendo delineadas pós LDBEN, farei referência a dois documentos que foram elaborados e aprovados no final da década de 1990, mas que apresentavam proposições bem diferentes: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no ano de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que foram aprovadas em 1999.

O RCNEI integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação. De acordo com o documento, seu objetivo era servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Cabe salientar que o documento inicialmente foi elaborado sem opinião de profissionais da área da educação, mas, em um segundo momento, houve a participação de diversos pareceristas do campo da infância, os quais realizaram diversas críticas sobre as concepções nele estabelecidas. Conforme o trecho a seguir aponta:

Foi possível agrupar muitas das observações feitas pelos pareceristas em torno de um aspecto detectado no RCNEI: os conceitos apresentados não se sustentam no transcorrer do texto, ou seja, o documento é ambíguo conceitualmente oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição de um modelo. Em outras palavras “se na concepção geral o referencial inova e ousa, o texto que o recheia não confere consistência a essa iniciativa (Parecer I). [...]

Alguns pareceristas perceberam e explicitaram que estas incoerências podem ser atribuídas à presença nas diferentes partes do documento de cisões entre concepções de desenvolvimento e conhecimento; entre as concepções de experiência e conhecimento; entre as tendências “desenvolvimento” e “disciplinar”; entre visões de Educação Infantil e Currículo; entre cuidar e educar. Segundo estes pareceristas, são estas cisões que devem ser retomadas e reavaliadas quando da elaboração da versão final do documento. (CERISARA, 1999, p. 38)

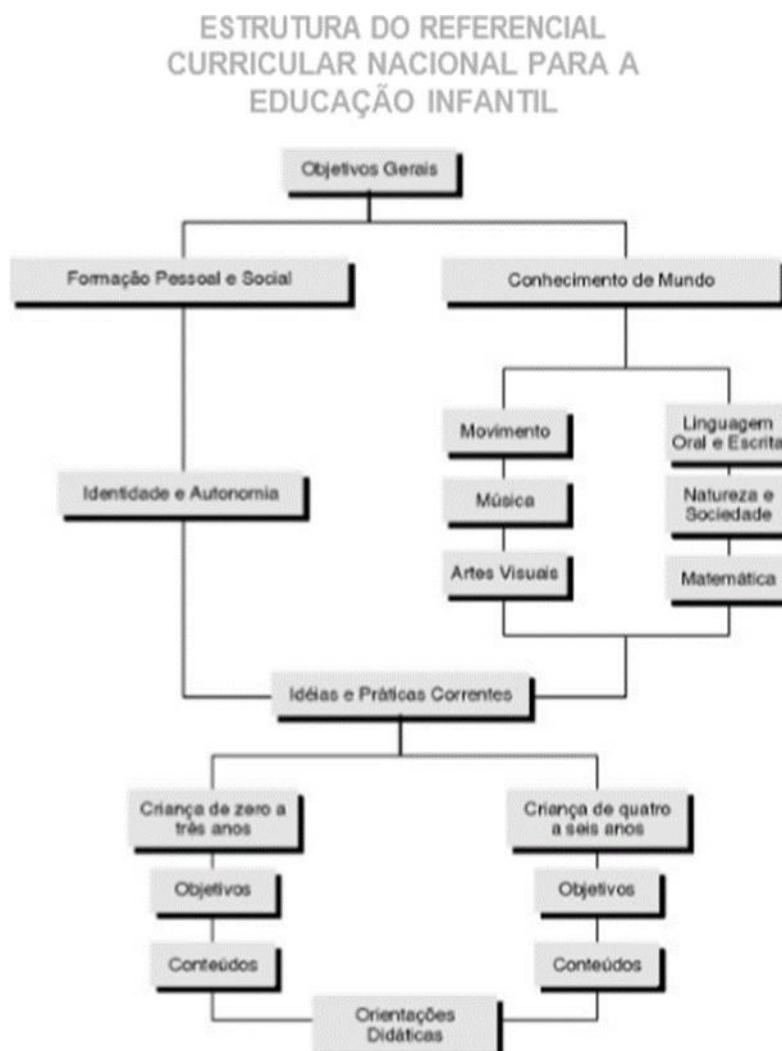
As contribuições da autora nos fazem pensar que, por mais que o documento fosse contemplado com imagens que valorizassem as infâncias, o RCNEI deixava lacunas em sua escrita no que diz respeito ao sujeito infantil a partir de suas especificidades. O documento abordava de que forma educar os sujeitos infantis, o que as crianças precisam alcançar, indo de encontro com toda a ideia que se vinha desenvolvendo nas creches e pré-escolas e nos documentos anteriores

publicados pelo MEC. Nesse sentido, é possível perceber as estratégias e o interesse do Governo em colocar em exercício esse documento, conforme aponta o excerto a seguir:

Sabe-se que agora, o documento estará denominado no singular – referencial – apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares as pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única. Colocam-se em questão, aqui, os princípios orientadores da organização curricular para a Educação Infantil, com a preocupação de romper hegemonias que só poderiam ser impostas por meio de silêncios, interdições e pela difusão generalizada de um enfoque parcial, que não reflete o conjunto das pesquisas e estudos da área. (KUHLMANN JR, 1999, p. 52)

Assim, a estrutura do RCNEI explicita uma ideia de currículo para a Educação Infantil que sofreu muitas críticas no âmbito das pesquisadoras deste campo. Dentre as críticas, podemos citar: a linguagem adotada; a divisão apresentada para as faixas etárias; a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que não está suficientemente contemplada; a perspectiva adotada, que denota uma concepção por áreas de conhecimentos e preparatória para o Ensino Fundamental (CERISARA, 1999). A própria estrutura do documento já nos dá pistas para corroborar com as críticas que foram feitas:

Figura 1: Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



Fonte: MEC, 1998, Vol. 1, p. 84.

O outro documento que farei referência é a Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Diferentemente do Referencial, o documento possuía o objetivo de nortear, em caráter obrigatório, toda a organização das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Indo em direção contrária ao que apontava o RCNEI, esta Resolução deu ênfase às especificidades das crianças. As DCNEI, aprovadas em 1999, apresentam direcionamentos acerca dos princípios e concepções que devem balizar a

organização do currículo de cada instituição de Educação Infantil. Sem um caráter de padronização, o documento apresenta direcionamentos que apontam para as especificidades e identidade da primeira etapa de Educação Básica. Vejamos alguns dos aspectos ressaltados no documento:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.”. (BRASIL, 1999, p. 1-2)

É importante salientar que tínhamos, então, dois documentos que apresentavam perspectivas e concepções pedagógicas que não dialogavam entre si. Embora o RCNEI não tivesse caráter mandatário, e que fosse alvo de grandes críticas por parte das pesquisadoras do campo da Educação Infantil, durante boa parte da década de 2000, ele teve uma difusão maior do que as DCNEI de 1999. Talvez o caráter de receituário apresentado no documento tenha influenciado esta difusão no âmbito das escolas. Da mesma forma, o próprio MEC fez uma divulgação maior do RCNEI. Isso mostra o quanto as discussões que dizem respeito ao currículo e às políticas curriculares são campos de permanentes disputas.

Dessa forma, cabe salientar, nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), que possui algumas versões, mas destaco a última LEI N° 13.005/2014, que buscou universalizar a Educação Infantil e ampliar a oferta para atender a demanda, bem como contribuir para a formação continuada, a fim de qualificar a prática pedagógica, conforme o documento:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Dessa maneira, compreendemos, ao longo desta seção, discursos em políticas públicas, Leis e documentos curriculares que foram se proliferando ao longo da história, de tal modo que o currículo para a Educação Infantil se tornou alvo de destaque nos discursos contemporâneos. Assim, abordarei, no próximo capítulo, a apresentação de dois documentos curriculares que compõe o corpus de análise deste estudo, documentos estes posteriores a todo esse movimento apresentado até então. Apresentarei seus pareceres, bem como suas resoluções, destacando discursos para compreender como estes vêm se estruturando no campo da Educação Infantil.

CAPÍTULO IV

AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS DESTINADAS AO ATENDIMENTO À INFÂNCIA

A infância passou por diferentes contextos históricos até ser reconhecida por suas especificidades na Contemporaneidade. Com ela, se estabeleceu um campo de debates e disputas no que tange ao atendimento à infância, pois o Estado produziu uma série de documentos com estratégias para gerir a população infantil. Assim, como corpus de análise deste estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular fazem parte desse jogo de governmentação a partir de uma governamentalidade neoliberal já mencionada ao longo desta escrita. O trecho a seguir explicita a importância que muitos pesquisadores vêm atribuindo a esses documentos para o campo da educação no contexto atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim com a Base Nacional Comum Curricular, são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas. No entanto, é importante destacar que estes documentos não devem ser interpretados como uma barreira interposta entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las. Ao contrário, se nos fixarmos nas concepções ali expressas, compreenderemos que o respeito aos ritmos e saberes das crianças mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas. (BARBOSA, CRUZ, FOCHI E OLIVEIRA, 2016, p. 18)

Dessa maneira, este capítulo tem por objetivo apresentar os dois documentos como o processo de construção, estrutura, avanços e retrocessos que marcam estas políticas governamentais.

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vimos até aqui leis e documentos que, ao longo dos últimos anos, vêm consolidando a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, a partir de diferentes acontecimentos ao longo da história. A implementação das Diretrizes de 1999 possibilitou, no decorrer dos anos, a necessidade de sua revisão, que se deu por meio de um processo de reflexão com relação às concepções colocadas no documento, tendo em vista as mudanças nos modos de vida, nas formas de compreensão da infância, do currículo e das práticas pedagógicas percebidas ao longo dos 10 anos em que esteve em vigor. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passaram, então, por um longo processo até serem instituídas como tal, desde sua revisão até sua

aprovação em 2009, recebendo um olhar mais atento e ocupando um lugar de destaque nos debates no campo da Educação.

É possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) na Resolução 05/09, foram originadas de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 17)

Nesse sentido, construiu-se o parecer nº 20/09, o qual tem toda uma orientação e construção reflexiva acerca das concepções pedagógicas para este seguimento. Neste processo de construção, houve ampla participação das instituições, universidades, movimentos sociais, fóruns de Educação Infantil, professores e pesquisadores deste campo. A necessidade de revisão das DCNEI é apontada no parecer por meio da seguinte afirmação:

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009a, p. 2)

Assim, o parecer nº 20/09 resultou na resolução CNE/CEB nº 05/09, aprovada no dia 17 de dezembro de 2009. Este documento institui que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é o documento curricular que vai orientar o fazer pedagógico das instituições voltadas para a infância. Flores e Albuquerque (2015) contribuem ao dizer que:

Essas novas Diretrizes são recebidas na área no ano de 2009 como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, mas, também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas à área. Considerando seu caráter mandatório em relação às propostas pedagógicas municipais voltadas à faixa etária em questão, é importante destacar algumas concepções norteadoras desse documento no que tange às definições indispensáveis no campo da Educação Infantil. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 18)

Dessa forma, esse documento possui um caráter mandatório, que busca reunir princípios, fundamentos e procedimentos para cuidar e educar as crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Ele define o que se caracteriza como esta etapa, defendendo os direitos infantis, permeando todo o fazer pedagógico, sendo que os princípios e direcionamentos apresentados no documento devem

orientar as políticas, os currículos das creches e pré-escolas, bem como a formação de professores.

De acordo com os princípios colocados no documento, a criança deve ser respeitada na sua individualidade, singularidade e identidade, como um ser social, político, com direitos, produto e produtora de uma cultura. Percebemos que esse documento legitima a racionalidade pautada em uma infância contemporânea, que possui um papel social e que constrói sua cidadania no espaço escolar. No trecho a seguir, percebermos essa configuração de criança:

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 vivencia, 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, 2009a, p. 19)

A partir deste olhar, há implicações em torno da construção da docência e com o trabalho que vinha sendo desenvolvido com as infâncias até então. Se afirma neste documento o reconhecimento das especificidades de crianças de 0 a 5 anos e que o desenvolvimento se realiza em espaços não domésticos, o que é um marco importante no que diz respeito ao que se caracteriza como oferta.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (BRASIL, 2009a, p. 19)

Partindo dessas considerações, podemos perceber que, de certa forma, as Diretrizes consolidam a identidade das instituições de Educação Infantil e contribuíram para uma exigência de uma outra organização do que vinha sendo feito, tanto com relação à estrutura curricular, pedagógica, quanto com o espaço físico. Começa-se a pensar com o documento em outros

modos de estar com as crianças e acolher o seu mundo, suas vivências e experiências. Desse modo, o documento vai explicitar o que se entende por currículo neste campo. As práticas pedagógicas devem contemplar essas especificidades na elaboração das atividades educativas e promover o desenvolvimento integral da criança, conforme o parecer sinaliza que:

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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009a, p. 6)

O currículo, nesta perspectiva, é constituído em práticas cotidianas a partir das experiências infantis, para além de propostas sistematizadas e direcionadas. Assim, são reconhecidas como aprendizagens o que vem da ordem da interação entre os pares e a professora, das investigações e brincadeiras, pois produz sentido para os sujeitos infantis. Desse modo, o currículo na Educação Infantil não se configura em lista de conteúdos e objetivos pré-determinados, mas é nessa relação, em que a criança estabelece com o mundo e com os outros, que ela vai construir sentido sobre si mesma e construir aprendizagens significativas no espaço educativo.

Fica claro, portanto, que no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar. Para que isso de fato aconteça, isto é, para que as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento integral das crianças ocorra, é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e desejos. A referência a um conjunto de práticas evidencia a forma privilegiada das crianças interagirem com o meio físico e social e se apropriarem de conhecimentos, habilidades e valores. Cabe, então, aos professores se indagarem acerca de que experiências poderão ser significativas para as “suas” crianças, naquele específico momento das trajetórias que elas individualmente e como grupo estão vivendo. (BARBOSA, CRUZ, FOCHI E OLIVEIRA, 2016, p. 17)

A partir das contribuições dos autores acima, podemos compreender que a criança se torna o centro do planejamento, conforme as orientações do documento, onde o professor é o Mediador que precisa de intencionalidades pedagógicas para promover o desenvolvimento das crianças. Sendo assim,

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2009a, p. 6-7)

Nesse sentido, o documento vai instituir uma forma de ser criança, que, conforme já explicitado, desde seu nascimento cumpre um papel social, que possui vontades, que questiona e interage. É com essa noção que o docente vai planejar suas ações, a fim de respeitar seus direitos, sua autonomia como sujeito ativo. Ao pensar uma educação que seja voltada à autonomia, em que respeita suas especificidades, as Diretrizes vão salientar no art. 6º três princípios que devem ser respeitados para pensar as propostas pedagógicas aos sujeitos infantis:

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a, p. 8)

Esse trecho vai nos apontar que é necessário colocar as crianças em situações de reflexões com as situações cotidianas, com o intuito de produzir sentido através das descobertas que realizam. Busca-se uma visão de mundo democrático para que elas pensem e adquiram, ao longo das experiências, o sensor crítico. Partindo dessa ideia, é necessário proporcionar para os sujeitos infantis práticas prazerosas nesse espaço para que manifestem de diferentes formas suas culturas e opiniões.

Para que isso se efetive, as Diretrizes vão estabelecer dois eixos para orientar a proposta curricular, a saber: interações e brincadeiras. Dessa maneira, o documento vai assegurar os princípios explicitados até o momento, para garantir as experiências dos sujeitos infantis, orientando os objetivos e condições para a organização curricular:

- I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009a, p. 21-22)

O documento enfatiza ainda a importância da parceria da família com a escola para com o processo de desenvolvimento das crianças, acolhendo as diferentes organizações familiares, compreendendo seu contexto social e cultura. O intuito é que as instituições busquem elementos para conhecer a família e se aproximar das crianças, na intenção de proporcionar momentos significativos através das experiências que as crianças exercem no cotidiano da Educação Infantil. Conforme o documento aponta:

O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas

familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.
(BRASIL, 2009a, p. 13)

Para que estas experiências se efetivem, é necessário, conforme o documento, que deixem as crianças viverem suas diferentes infâncias, sendo este um dos direitos das crianças. Esse direito é desenvolvido nas diferentes linguagens no que tange à aprendizagem dos sujeitos infantis, respeitando suas diversas percepções sobre o contexto em que está inserido, conforme explicitado nas Diretrizes:

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2009a, p. 14)

Nesse sentido, para que, de alguma forma, se torne visível o desenvolvimento das crianças, a avaliação é um instrumento significativo para nortear suas aprendizagens, ao repensar as práticas, observar os modos como elas se organizam e interagem. É preciso, segundo o documento, um professor reflexivo, que possa registrar e perceber que estratégias estão sendo significativas individualmente e para o grupo no processo educativo. O trecho a seguir expressa isso:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político- Pedagógico de cada instituição. (BRASIL, 2009a, p. 16)

Para que esses conceitos e considerações se efetivem e se implementem no espaço das instituições de Educação Infantil, é que o documento notifica formas de desenvolver estas ações. Assim, são necessárias formações continuadas entre o grupo de professores para enriquecer, ressignificar as práticas e pensar em diferentes formas de documentar as descobertas e aprendizagens das crianças. Pensar na adaptação das crianças neste espaço, bem como na organização do ambiente, passa a ser também uma intencionalidade pedagógica.

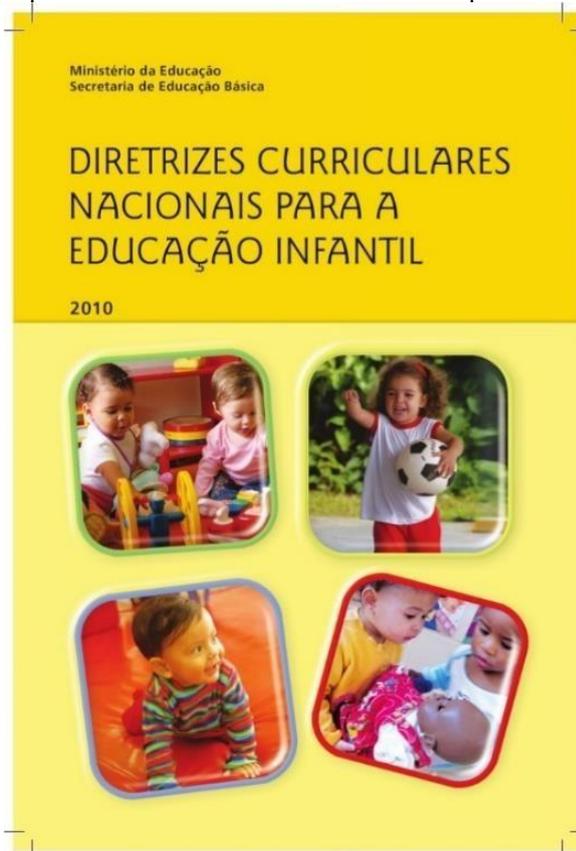
- a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
- c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2009a, p. 17)

O documento salienta a importância de articular, através da sistematização das aprendizagens das crianças como portfólios, pareceres, documentação pedagógica, para que o Ensino Fundamental tenha ciência do desenvolvimento das crianças para uma transição significativa. Dessa maneira, é importante deixar claro que o documento defende que a Educação Infantil não tem um caráter preparatório.

Vale ressaltar que, embora essa articulação para o Ensino Fundamental busque assegurar para as crianças a continuidade do processo de aprendizagem, respeitando seu direito à educação, o documento evidencia que as experiências que as crianças vivenciam na Educação Infantil são distintas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que, por exemplo, se articulam com os conteúdos pré-estabelecidos. Nessa configuração, a Educação Infantil não se constitui preparatória, pois o documento deixa claro que as especificidades desta etapa se diferenciam dos aspectos do Ensino Fundamental, ou seja, está em consonância com os debates e concepções construídas ao longo dos anos pelo campo da EI.

Para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em todas as instituições educacionais voltadas para esta etapa, o MEC lança este documento em uma nova versão de forma sistematizada. Disponível em 2010, este documento foi distribuído em toda rede, oriundo do parecer e resolução explicitados ao longo deste capítulo. Segue capa que ilustra este documento:

Figura 2: Capa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil



Fonte: MEC, 2010.

Por fim, é importante salientar novamente que as Diretrizes passaram por um longo processo de construção, de forma plural, com o intuito de universalizar o currículo das instituições de Educação Infantil, a partir do que vinha sendo pesquisado no campo da infância. Nele, defende formas de olhar as infâncias e modos de educá-las, nas quais as crianças necessitam brincar das mais diversas formas e que, ao interagirem, legitimam seus direitos.

Nesse sentido, a seção a seguir busca explicitar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, documento curricular produzido posteriormente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e que busca orientar o currículo das instituições contemporâneas destinadas à infância.

4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular aprovada em 20/12/2017 passou por um longo processo de avanços e retrocessos ao longo de sua construção, levando em consideração diferentes momentos políticos neste período. Dessa forma, podemos afirmar que o processo de elaboração da BNCC foi distinto ao processo de construção das DCNEI, pois, desde o início da sua formulação, vem sofrendo críticas e problematizações no campo da educação, mais especificamente, no que diz respeito às considerações para com a Educação Infantil.

A Base já era prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no PNE de 2014, embora não se tivesse a ideia de constituir uma concepção para etapa da Educação Infantil em um primeiro momento. Foi a partir da lei nº 12.796 no ano de 2013, quando foi realizada uma alteração na LDB, que começa a se pensar em uma Base para a etapa da Educação Infantil, conforme aponta Mota:

A sinalização da necessidade de uma base comum para a construção do currículo da Educação Básica está prevista em alguns documentos legais do campo da educação brasileira. Desde a Constituição de 1988, essa sinalização já vem sendo pontuada de maneiras diferentes, referindo-se, geralmente ao Ensino Fundamental e Médio. No que se refere especificamente à Educação Infantil, a existência de uma base comum para o currículo só vai ser prevista em termos de legislação no ano de 2013. É no texto da Lei nº 12.796 de 04/04/2013 que a proposição de uma base comum para o currículo da Educação Infantil vai aparecer. Uma das portas de entrada para tal sinalização é a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos. De forma a adequar a Lei de Diretrizes e Bases à Emenda Constitucional nº 59, foi aprovada a Lei nº 12.796 de 04/04/2013, que altera alguns de seus artigos. (2019, p. 02)

Nesse sentido, a Base se tornou um documento que pretende nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, em todos os segmentos da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Assim, a BNCC é uma estratégia que busca orientar a elaboração do currículo específico de cada escola. Então, antes mesmo de ocorrer a sua elaboração, já ocupava um lugar de discussões sobre a sua possibilidade e dividia opiniões: se, por um lado, acreditavam que ela pudesse contribuir para alinhar a Educação, por outro, questionava-se a finalidade deste documento.

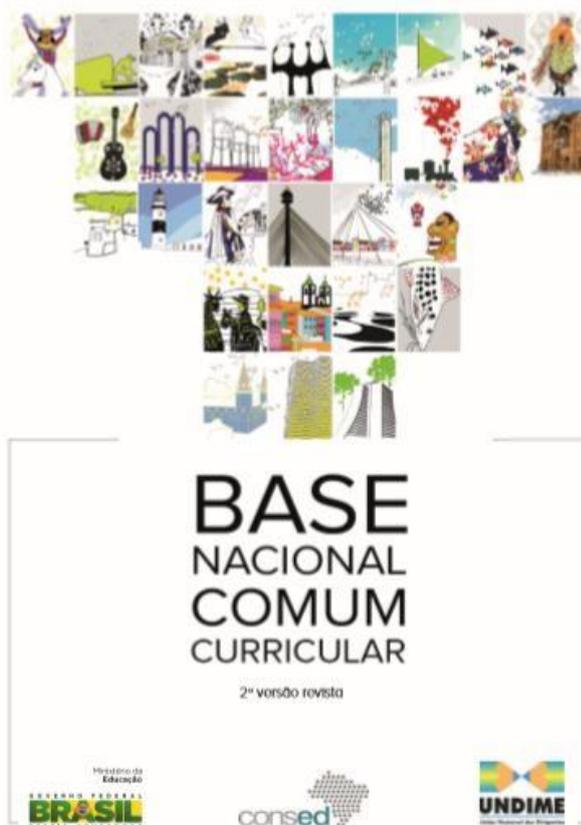
Nesse movimento, ao iniciarem em 2015 a construção deste documento, se instaurou um campo de disputa e descontinuidades ao longo do processo. No caso específico da etapa da Educação Infantil, o qual analiso no próximo capítulo desta dissertação, ocorreram avanços e retrocessos não só com relação à metodologia, mas também com relação às concepções apresentadas entre as 3 versões.

Inicialmente, o MEC nomeou os profissionais que fariam parte da comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, em junho de 2015. Para a

Educação Infantil, priorizaram por pesquisadores da área, como Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Silvia Helena Vieira Cruz e Paulo Sérgio Fochi. Estas foram pessoas que contribuíram de forma significativa para pensar e dialogar com este documento e com as DCNEI, levando em consideração a infância e suas especificidades aos modos de educá-las. Assim, em setembro de 2015, abriu-se espaço para as contribuições do público em seu portal, para que houvesse a participação da população.

Em abril de 2016, a segunda versão da BNCC foi publicada, dando início aos Seminários Estaduais. Foram realizados 27 Seminários, organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O objetivo desses Seminários foi receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições, com o intuito de receber contribuição da sociedade como um todo. Dessa forma, a segunda versão (previamente disponibilizada), salienta em sua capa a pluralidade desta construção:

Figura 3: Capa da 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: MEC, 2016.

Ao ler esta versão, a ênfase na pluralidade é perceptível, desde sua capa de apresentação à transparência aos nomes de todos os profissionais que contribuíram para sua elaboração. Conforme aponta o próprio documento:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. (BRASIL, 2016, p. 24)

Na parte referente à Educação Infantil, nesta versão da BNCC, havia uma grande articulação com as proposições das DCNEI, dando ênfase a uma larga discussão com os conceitos de cuidar e educar, direito de aprendizagens, campos de experiências e apresentava os objetivos de aprendizagens. Conforme aponta:

Assim, na EDUCAÇÃO INFANTIL, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em relação a três faixas etárias:

- bebês (0 a 18 meses),
- crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses),
- crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Na BNCC, a Educação Infantil apresenta Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a etapa, referidos às cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Com base nesses direitos, são definidos os eixos dos currículos para a Educação Infantil, os cinco campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Escuta, fala, linguagem e pensamento;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

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. (BRASIL, 2016, p. 44 e 45)

Conforme explicitado, sua estrutura trazia uma discussão profunda com relação às nomenclaturas de cada faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

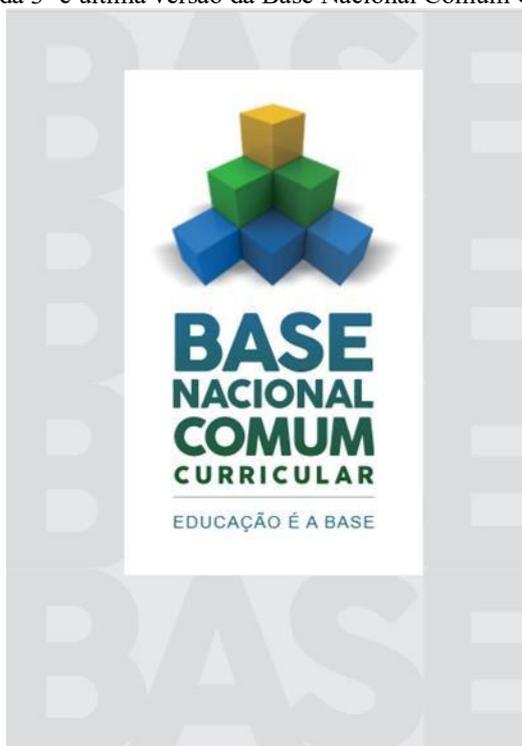
Contribuições bem potentes segundo o documento, ainda que permeassem algumas críticas e discussões, mas que dialogavam a partir da participação de professores, entidades educacionais, gestores e pesquisadores deste campo.

Porém, a Base sofreu impactos, uma vez que ocorreu descontinuidade no processo de sua elaboração. A partir da nova conjuntura política que se instaurava no ano de 2016, houve o processo do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que resultou também na troca de todo Ministério da Educação. Isso possibilitou um deslocamento na racionalidade neoliberal uma vez que houve mudanças nas concepções e encaminhamentos da BNCC, onde é visível a centralidade em um sujeito que precisa ser investido para ser competente, produzindo efeitos sobre a infância. No caso da Educação Infantil, alterou-se os interlocutores e a estrutura da escrita foi modificada na transição da segunda versão para a terceira, dando lugar para o setor privado, ONGS e organizações empresariais, desconstruindo boa parte do olhar pedagógico que se teve até o momento. Esta alteração acarretou mudanças significativas no documento, conforme desta Mota:

[...] Um dos aspectos que chama a atenção diz respeito às concepções. A versão final da BNCC, que foi aprovada em dezembro de 2017 suprimiu cerca de 10 páginas de texto referente à etapa da Educação Infantil, em relação à segunda versão. Essa diminuição parece ser significativa, tendo em vista que os aspectos que foram retirados apresentavam concepções relevantes sobre a Educação Infantil. Essa supressão de páginas ocasionou um aligeiramento no detalhamento das discussões acerca das concepções de Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem. Na página 34 da BNCC que foi aprovada, na seção sobre a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, há um parágrafo que aborda a concepção de cuidado e educação de forma indissociável e complementar à educação familiar. Porém, a discussão não é aprofundada nem desenvolvida como percebíamos na segunda versão do documento. Na segunda versão esta concepção foi detalhada em vários momentos do texto. (MOTA, 2019, p. 2)

Como podemos perceber, a BNCC toma outro rumo, retirando contribuições importantes com relação às concepções da primeira etapa da Educação Básica, dando ênfase para as competências e habilidades, no caso da Educação Infantil, nos objetivos de aprendizagens. Foi então que, no dia 6 de abril de 2017, foi apresentada a terceira versão da Base com relação à Educação Infantil e Ensino Fundamental em audiências públicas por região. Foi um processo de pouca discussão e sem a participação ativa dos pesquisadores da área, da Educação Básica e das diferentes entidades de representação nacional. A capa do documento também é alterada e, como podemos ver na imagem a seguir, a ideia de pluralidade dá lugar a blocos geométricos padronizados.

Figura 4: Capa da 3ª e última versão da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: MEC, 2017.

A terceira versão foi aprovada pelo CNE por 20 votos a favor e 03 contrários, sendo homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em dezembro de 2017. A resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, vai instituir e orientar a implementação da Base em todo território nacional no âmbito da Educação Básica.

O documento aprovado não nomeia de forma mais específica quem contribuiu para sua estrutura. Assim, é perceptível a descontinuidade do seu processo de construção, conforme aponta Mota ao dizer que:

[...] é importante ressaltar que o Ministério da Educação, em uma descontinuidade ao que vinha ocorrendo, optou por um processo fechado de formulação da terceira versão, convidando para a discussão, prioritariamente especialistas ligados a fundações empresariais. Os professores, os pesquisadores da área da educação, as entidades representativas, as universidades e a Educação Básica não foram mais chamadas à discussão. No caso específico da Educação Infantil, pesquisadores deste campo, que participaram da construção da primeira e da segunda versões, também não participaram do processo final de organização da BNCC. (2019, p. 2)

A partir destas considerações, podemos também perceber que, ao longo de sua escrita, a BNCC propõe definir os conhecimentos que consideram pertinentes ao longo da trajetória escolar. De acordo com o então Ministro da Educação até abril de 2017:

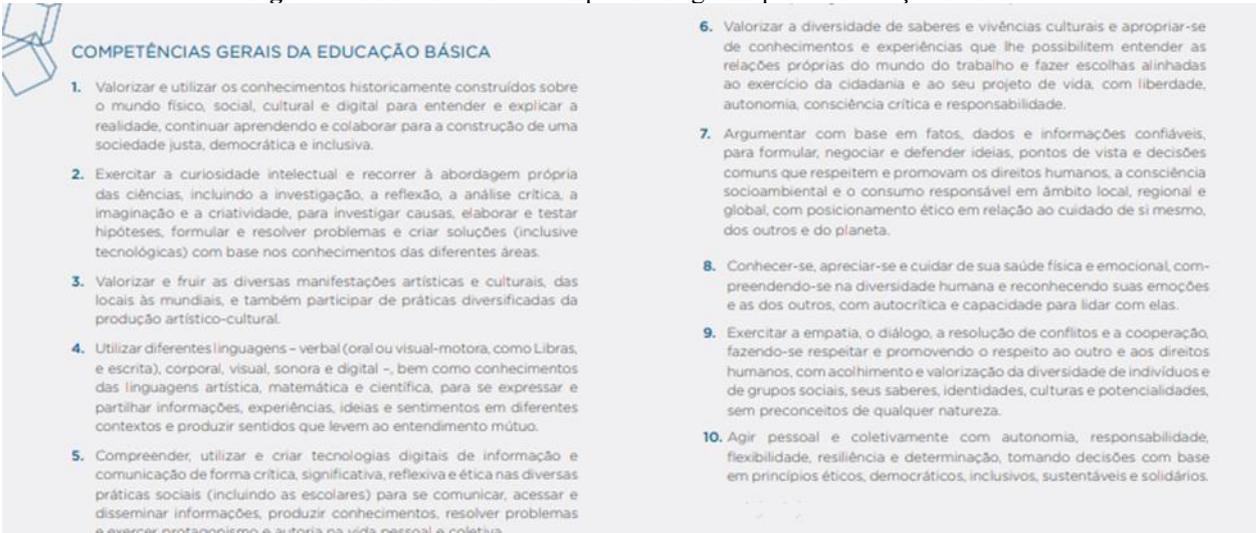
[...] A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017a, p. 5)

Neste trecho, podemos perceber de forma explícita o respaldo pelos direitos dos sujeitos dentro da lógica neoliberal. O currículo, nesse sentido, se acentua de forma ainda mais significativa, com o intuito de promover aos estudantes uma “adequação” universal a partir de um conjunto de aprendizagens mínimas.

Assim, Mota nos diz que o “documento que chamamos hoje de Base Nacional Comum Curricular não teve uma elaboração tranquila, chega até nós em um processo com problematizações, de descontinuidades, de muitas discordâncias.” (2018, p. 2). Portanto, é necessário problematizar que estratégias foram adotadas para o controle dos sujeitos e seus efeitos no âmbito educacional.

A BNCC busca, então, estabelecer os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades. Segundo o documento, é o currículo que irá determinar como esses objetivos serão alcançados, fazendo com que o professor possa escolher qual é a melhor forma de desenvolver. Nesse sentido, o documento apresenta, em sua estrutura, 10 competências gerais para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino médio), conforme figura a seguir:

Figura 5: Estrutura das 10 competências gerais para a Educação Básica



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

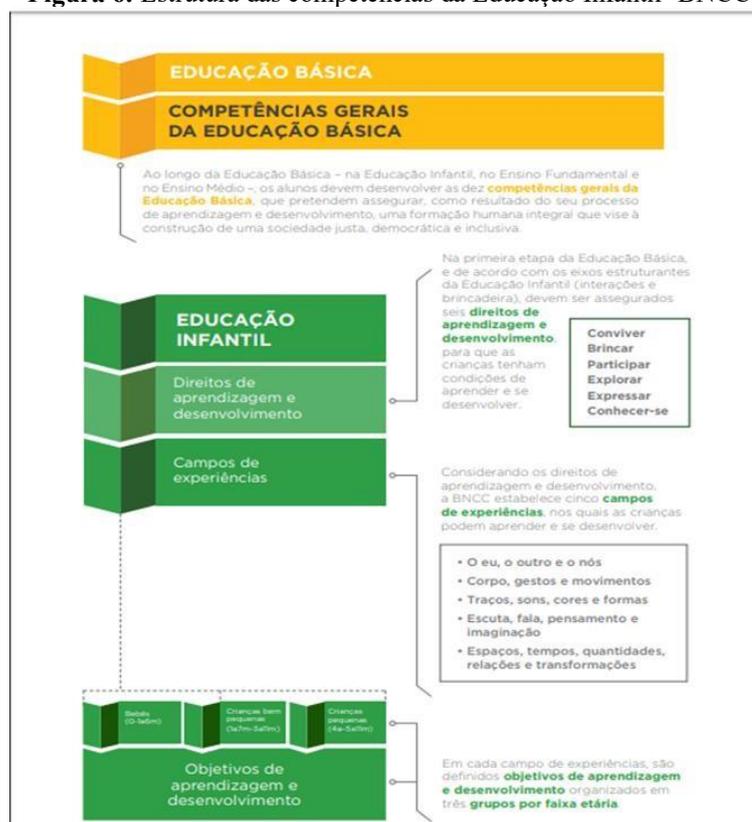
Fonte: MEC, 2017.

Para tanto, essas competências gerais buscam assegurar que os estudantes obtenham desenvolvimento social, emocional, cognitivo, comportamental e humano a partir destas 10 competências no decorrer da vida escolar. O documento explicita, ao longo da sua escrita, a ênfase nas competências, como forma de delimitar saberes mínimos, que devem “saber fazer”, como elucidada o trecho a seguir:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017a, p. 13)

Além disso, na apresentação, este documento salienta questões com o compromisso da educação integral, questões referentes à igualdade, diversidade e equidade e o papel do currículo neste processo. No capítulo dois, o documento sistematiza as competências de cada segmento. Para a Educação Infantil, foco desta dissertação, as competências são divididas em 3 eixos estruturantes conforme imagem a seguir:

Figura 6: Estrutura das competências da Educação Infantil -BNCC



Fonte: Ministério da Educação, 2017.

A imagem acima explicita que, na etapa da Educação Infantil, são necessárias três competências para obter a universalização defendida como objetivo do documento: direito de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o documento apresenta na parte da Educação Infantil, de forma breve, uma discussão histórica, citando algumas leis e documentos que possibilitaram a construção de uma Base para o campo educacional. Também define como a Base entende o conceito “educar e cuidar”, conforme aponta:

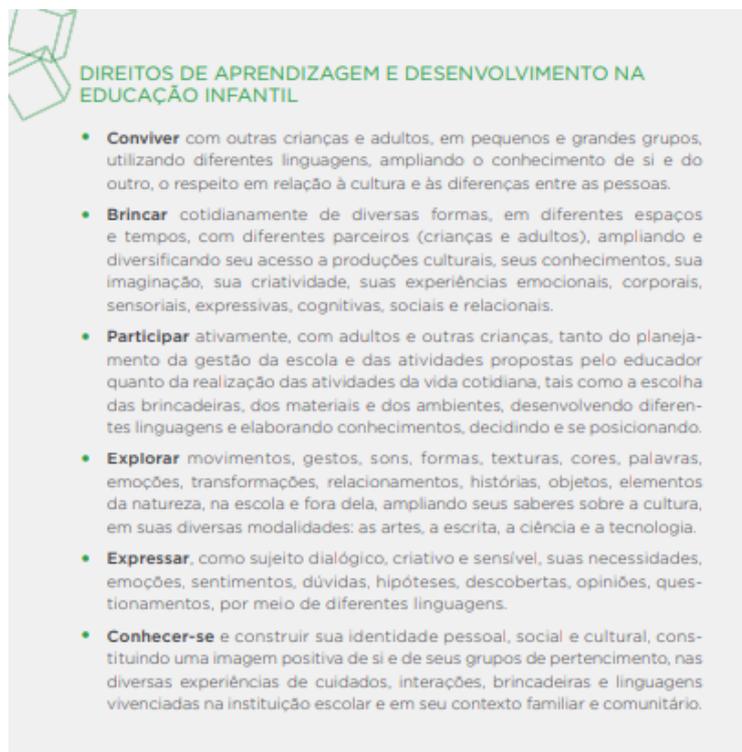
Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017a, p. 34)

Dessa forma, o documento nos orienta que, com essas considerações, pretende-se “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.” (BRASIL, 2017a, p. 55), levando em consideração o contexto social e cultural da família e da comunidade. Dialogando com esse trecho, a BNCC realiza em sua escrita um recorte das DCNEI ao definir a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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, 2017a, p. 17)

Nesse sentido, o documento reafirma os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas apresentados pelas DCNEI, quais sejam, as “interações e brincadeiras”. Defende que ao desenvolver estes eixos é possível perceber a “expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017^a, p. 35). Assim, a BNCC justifica que, a partir dessa ideia, se pensou em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conforme, a seguir, o documento define os conceitos da seguinte forma:

Figura 7: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil - BNCC



Fonte: MEC, 2017.

Ao expor a concepção desses seis direitos, busca-se alargar este dever para com os sujeitos infantis. Para dar conta desses saberes, é preciso, então, ter um olhar atento para suas especificidades, a fim de promover ações educativas que possam dar conta do desenvolvimento das concepções estabelecidas pelo documento.

Essa concepção de criança como 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. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017a, p. 38)

O segundo eixo estruturante na BNCC com relação à Educação Infantil são “os campos de experiências”. Estes buscam articular a partir das interações e brincadeiras, tendo em vista que, ao promover esses direitos por meio das experiências, propõe aprendizagens e desenvolvimento. De acordo com o documento, os campos de experiências se “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 38). Assim, podemos perceber que são saberes e conhecimentos que as crianças necessitam

desenvolver ao longo desta etapa, conforme o documento define cada campo: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traço, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao definir estes campos, a Base tenta se articular com o terceiro eixo estruturante, que se institui por “Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil”, no qual vai definir por faixa etária de forma sistematizada a partir dos campos de experiência, aprendizagens essenciais que as crianças precisam obter. Para tanto, o documento apresenta 5 quadros salientando as diferentes especificidades. Nesse sentido, a Base vai definir que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017a, p. 44)

Ao entender que as aprendizagens para as crianças se constituem desta forma, o documento é concluído trazendo uma discussão com relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim, o documento vai explicitar que necessita haver um equilíbrio entre as partes, conforme aponta:

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. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Ressaltamos, portanto, posições em disputa em relação à BNCC. Tal jogo de forças põe em evidência o domínio do setor privado e dos organismos multilaterais na definição de Política Educacional. (BRASIL, 2017a, p. 51)

Concluindo, o documento explicita que, a partir dos 3 eixos, vai proporcionar não como pré-requisito para o acesso no Ensino Fundamental, mas sim “elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo segmento da Educação Infantil (BRASIL, 2017a, p. 49).

Busquei, nesta seção do capítulo, apresentar ao leitor a estrutura e as concepções que a Base institui para a Educação Básica, mais especificamente a Educação Infantil. Com isso, é perceptível que a Base ainda carrega elementos de contradição desde sua construção. O currículo cada vez mais se acentua para esta etapa, formando campos de disputa, problematizações e discussões. Dessa maneira, a BNCC estabelece mais um dispositivo de governo ao produzir

verdades, engendrando efeitos nas condutas dos sujeitos, pautadas em uma governamentalidade neoliberal.

Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil, a partir do olhar da governamentalidade, produz subjetividade diretamente e indiretamente sobre a população infantil. Segundo Bujes (2015), a relação entre a governamentalidade neoliberal e a educação se institui “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” (p. 270). A infância se torna alvo para esta racionalidade e, assim, dentro dessa ótica, passa ser um investimento a longo prazo.

Assim, passo, no próximo capítulo, a tecer minhas análises explanando os deslocamentos que são operados nas formas de viver a infância e, assim, evidenciando discursos nos dois documentos que apresentei até então. É necessário problematizar os discursos disseminados nos documentos, os quais se redirecionam ainda mais ao acirramento da governamentalidade neoliberal.

CAPÍTULO V

MOVIMENTOS DE ANÁLISE: AS ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A questão é: pulamos para onde? Para o abismo, para o buraco, para o desconhecido. Entre uma linguagem e outra (isto, é entre uma prática de pesquisa e outra; ou se quiser, entre uma metodologia e outra) existem pontos de silêncio (...). É nesse lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente.

(CORAZZA, 2007, p. 122)

As palavras de Corazza expressam de forma significativa a intencionalidade deste capítulo. Trata-se de estar nesse lugar silencioso que nos possibilita fazer o exercício de questionar, duvidar, problematizar e buscar novos saberes com relação à temática que proponho-me analisar nesta dissertação. Portanto, ressalto que foi um desafio realizar minha pesquisa debruçada na perspectiva pós-estruturalista, pois, no decorrer deste processo, desconstruí saberes e percepções inquestionáveis, fiz, refiz e refleti a todo o momento as formas de olhar para determinados conceitos.

Assim, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular parece ser um caminho de possibilidades para a produção de novos saberes, uma vez que esses documentos ocupam na Contemporaneidade debates e discussões centrais no campo da educação.

Foi no decorrer da pesquisa que o caminho foi sendo delineado até chegar nestas políticas curriculares, no qual busquei, diante desta dissertação, apontar algumas considerações em relação à infância, às políticas curriculares e seus modos de educá-la. Também, ao longo da pesquisa, realizei escolhas teórico-metodológicas desta perspectiva que me fizeram olhar para os documentos a partir de outras lentes, são elas: governo e governamentalidade. Com estas escolhas, juntamente com as demais contribuições que compõem este estudo, pude operar o problema de pesquisa, a saber: *Quais deslocamentos são operados nas formas de compreender a infância e os modos de educar as crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017)?*

Ao delimitar o problema de pesquisa explicitado acima, pude olhar para os materiais e perceber alguns aspectos que me chamaram a atenção quando tentava enxergar os deslocamentos com relação à infância nos dois documentos. Nesse sentido, foi possível delimitar três eixos de

análise que me motivaram a produzir novos saberes, “deixando de lado o já sabido e desconfiando das muitas certezas que constituem nossas narrativas sobre a infância, as ações de governar e, especialmente, as ações de governar a infância.” (VEIGA-NETO, 2015, p. 51)

Assim, o estudo é composto por três eixos de análise, os quais colocam em evidência os deslocamentos operados nestes dois documentos. O primeiro eixo, intitulado “De uma infância de direitos para uma infância competente”, busca analisar os deslocamentos com relação à infância nos discursos dos documentos em questão. Assim, foi possível perceber que, nas Diretrizes, há uma configuração de uma infância de direitos, onde o documento assegura o exercício de sua cidadania em diferentes discursos. Já na Base, podemos também enxergar esse conceito em operação, porém há uma ênfase para uma infância competente, pois a criança precisa produzir e aprender conhecimentos mínimos para se tornar um adulto que possa competir em uma sociedade alinhada à lógica da economia.

No segundo eixo, intitulado “a criança como alvo: por que é importante investir na infância?”, me proponho a analisar como o sujeito criança vem sendo foco de investimento em sua infância. Nesse sentido, foi possível perceber que, nas Diretrizes, há um investimento infantil no presente, ao sugerir a aprendizagem a partir de experiências que possibilitem a brincadeira e a interação, na busca por sua autonomia. Já na Base, podemos enxergar uma outra noção de investimento infantil, muito mais em aspectos do futuro, pois seus discursos direcionam os sujeitos infantis a serem competentes, a fim de adquirir determinadas habilidades.

Por fim, o terceiro e último eixo, intitulado “pistas para os modos de educar as crianças de 0 a 6 anos”, analiso a ênfase que cada documento vem produzindo para educar os sujeitos infantis. Assim, fui percebendo nas Diretrizes uma diversidade nas propostas pedagógicas e a flexibilização do trabalho docente, pautados em uma aprendizagem coletiva no uso da sua autonomia. Já na Base, podemos notar um deslocamento para o acirramento na regulação da docência e nas práticas pedagógicas, ao produzir discursos de aprendizagem pautados em uma autonomia individual, que desenvolva conhecimentos mínimos que as crianças precisam aprender em determinada faixa etária.

Destaco que os três eixos se articulam ao problematizarem algumas questões dentro da grade de inteligibilidade neoliberal. É a partir destes eixos que, nas próximas seções, tenho o intuito de analisar e responder o problema de pesquisa em questão.

5.1 DE UMA INFÂNCIA DE DIREITOS PARA UMA INFÂNCIA COMPETENTE

Neste eixo de análise, pretendo evidenciar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular vem configurando os sujeitos infantis, a ponto de produzir um determinado modelo infantil, pautado em uma racionalidade neoliberal. É nessa lógica que a infância é capturada pela estratégia do governo, onde os documentos fazem parte desta teia, pois buscam narrar, moldar e governar essa população na organização social contemporânea.

Assim, nos capítulos anteriores, busquei mostrar que a infância vem ganhando lugar de destaque no cenário atual, conseqüentemente, os discursos, práticas e saberes, vêm produzindo uma determinada forma de ser e estar com relação às crianças. Ao olhar para o conceito infância, a Contemporaneidade possibilitou um descolamento nesta noção, no qual, hoje, as crianças são reconhecidas por suas especificidades e autonomia, asseguradas através de seus direitos, ocupando um lugar de centralidade no que diz respeito à sua educação. É nessa conjuntura que houve a emergência de uma série de políticas públicas, em especial, curriculares, as quais buscam orientar as práticas pedagógicas, conduzir a conduta das crianças e inseri-las cada vez mais cedo no ambiente escolar. Nesse sentido, é importante evidenciar como a infância vem sendo narrada, conduzida e produzida através dos documentos curriculares contemporâneos, de modo que podemos perceber as estratégias que buscam governar os sujeitos infantis. Veiga- Neto, contribui dizendo:

[...] O que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como está sendo feito, ou seja, de que maneiras se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos. (VEIGA-NETO, 2015, p. 56)

Ao olhar para meu material de análise nesse movimento, comecei a perceber que, na Contemporaneidade, os dois documentos curriculares vêm configurando as crianças como sujeito de direitos, embora perceba que há um deslocamento entre as DCNEI e a BNCC para uma configuração de sujeito competente, o qual explicitarei ao longo desta seção. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em diversos momentos enfatizam o conceito de sujeitos infantis como portadores de direitos. No capítulo “As políticas curriculares contemporâneas destinadas ao atendimento à infância”, no qual discorro sobre o Parecer e a

Resolução que institui as DCNEI de 2009, fica explícita esta concepção de infância. Assim, o trecho a seguir reafirma a legitimidade da infância através de seus direitos, ao dizer que:

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como **um direito de todas as crianças à educação**, independentemente de seu grupo social. O atendimento em creches e pré-escolas como um **direito social** das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como **dever do Estado com a Educação**, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, **a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos**, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país. (BRASIL, 2009a, p. 1) [grifos meus]

Diante do excerto acima, percebe-se que o documento vai legitimar o espaço escolar como um direito a todas as crianças, resultado de um processo de discussão e proliferação de políticas públicas para as crianças, de tal modo que a oferta se amplia para esta etapa. Assim, percebo uma estratégia de governo da população infantil, pois, quanto mais cedo investir na criança para estar na escola, menos o Estado vai interferir futuramente. “Nessa lógica, estar fora da escola, da assistência social ou do mercado de trabalho torna-se perigoso, pois mantém os sujeitos fora do alcance das ações do Estado. Estar incluído, portanto, é estar numa condição passível de ação governamental.” (LOCKMANN, 2020, p. 70). Nesse sentido, busca-se capturar estes sujeitos para diminuir seus riscos futuros, torná-los governáveis e, assim, o Estado passa a ter uma grande responsabilidade desde muito cedo para sua administração. Bujes, contribui ao dizer que:

Assim, frequentar as instituições de Educação Infantil, ter acesso a elas, é visto, nesta lógica, como um primeiro passo para a permanência no sistema escolar, para a possibilidade de uma progressão bem sucedida e para a garantia de um direito de igualdade presente nos dispositivos legais do país, constituindo uma estratégia de redução de riscos. Por outro lado, podemos convir que colocar-se ao abrigo institucional (garantir a inclusão) possibilita que as crianças [...] sejam alcançadas por estratégias de governo, cuja finalidade é conduzir-lhes a conduta, coisa que se torna possível pela sua participação no sistema educacional. (2010, p. 170)

Segundo a autora, a participação das crianças no sistema educacional permite alcançar estas estratégias de redução de risco com o governo através do exercício do direito, pois “a constituição do sujeito de direitos é justamente o que permite ao Estado torná-lo governável” (LOCKMANN, 2020, p. 70). O dispositivo legal por meio das DCNEI (como uma das estratégias) vem possibilitando atingir o objetivo de cada vez mais capturar as crianças a fazerem parte desta etapa. Assim, percebo que a infância como sujeito de direitos é um discurso que se tornou potente no contexto neoliberal, conseqüentemente, reiterado nas políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, pois ele se configurou como uma verdade dentro da governamentalidade democrática. É diante desse contexto que o documento busca reafirmar e evidenciar discursos que legitimam as crianças através do direito, uma estratégia de governo para que as crianças contribuam para a engrenagem social neoliberal. O excerto a seguir explicita como esse discurso com relação ao direito vem sendo relacionado às crianças, bem como o processo pelo qual a infância passou pelas políticas públicas para ter o uso de sua cidadania respaldado.

Os **direitos da criança** constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “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 forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Nessa expressão legal, **as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão** (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e **à proteção** (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também **seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente**. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas. (BRASIL, 2009a, p. 9) [grifos meus]

Ao visualizar as considerações acima, o documento legitima que o dever da família, do Estado e da sociedade vai para além de se preocupar com a sua saúde e bem-estar e, assim, as crianças passam a ter o direito de exercer sua função social, respeitando sua cultura, saberes e

liberdade de expressão. É nesse sentido que Gallo (2015), desenvolveu um estudo intitulado “*O pequeno cidadão*”: *sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática*, que nos diz que os sujeitos infantis entram no jogo do governo, pois passam a fazer o uso de sua cidadania, ao respeitar suas especificidades também através das políticas públicas que os definirem como sujeitos que possuem direitos.

A instrumentalização da infância, no âmbito do cuidado, opera uma mudança de foco: de uma cultura da maternidade para o uso de um direito, a ser garantido pelo Estado. Nesse contexto, a criança passa a ser, perante o Estado, um “ser de direitos”, isto é, um cidadão. (GALLO, 2015, p. 331)

As contribuições do autor nos ajudam a entender o quanto as políticas públicas da década de 1990 afirmam esse direito da infância e, assim, possibilitam uma outra forma de olhar para as crianças dentro deste determinado período histórico. Em um primeiro momento, nas primeiras formas de atendimento às crianças menores de seis anos, percebia-se uma cultura da maternidade e a escola era direito das mulheres trabalhadoras. A partir principalmente do final da década de 1980, percebe-se uma outra atribuição para a infância ao possuir direitos, onde a criança, perante a Lei, deve estar na escola exercendo sua cidadania. Nesse sentido, os discursos e a condução da infância passam a ser e não somente existir a partir de um direito, como, por exemplo, de estar em instituições de Educação Infantil conforme apontado nas Diretrizes. As crianças ocupam lugar de centralidade também diante desses documentos e é notório a recorrência destes discursos ao longo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O trecho a seguir vem ao encontro desta ideia, ao apontar que:

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a **formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas. (BRASIL, 2009a, p. 5) [grifos meus]

É nesse exercício da cidadania que Gallo, levanta uma hipótese de que há no Brasil, desde a década de 1980, uma *governamentalidade democrática*, tomando uma ênfase a partir da constituição de 1988 onde vai evidenciar o direito da infância, pois “é nesse contexto que o valor fundamental a ser afirmado seja o da cidadania, mesmo para as crianças.” (2015, p. 332). Foi diante desta racionalidade neoliberal democrática que se buscou os direitos da população de diferentes grupos e contextos para tentar suprir as desigualdades produzidas na sociedade. É por

meio dessa constituição do direito que se permitiu agir e intervir, ou seja, governar a infância. Cabe salientar que este contexto se faz importante e produtivo na racionalidade, pois foi por meio dessa forma de governo do viés democrático que conseguimos garantir determinados direitos e condições de igualdade para a população infantil. Neste período histórico foi vivenciado um campo de disputa no campo da educação, pois houve conquistas com relação às políticas públicas destinadas para as crianças como, por exemplo, o Estatuto da Criança do Adolescente, em 1990 e o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em 1996.

Assim, se faz necessário evidenciar a governamentalidade em operação, que se estende a todas as camadas sociais como uma forma de vida em sociedade e possibilita-nos compreender os elementos que a economia começa a introduzir, colocam em jogo a gestão da população.

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e não a submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Percebe-se que, nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça fundamental no funcionamento da máquina social. (GALLO, 2015, p. 337)

Segundo essas contribuições do autor, podemos pensar essa organização neoliberal, pautada na noção de direito, cidadão, sujeito ativo nesse jogo como, por exemplo, através dos documentos curriculares, ao conduzir o sujeito a determinadas formas de ser e estar. Esse deslocamento que propõe a liberdade aos cidadãos evidencia a produção de novos saberes com relação à economia, à gestão da população, à segurança e aos modos de ser e estar na sociedade. É nessa conjuntura que “consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático” (GALLO, 2015, p. 337). Nesse sentido, as crianças e sua educação estabelecem relações a partir desta lógica, que prioriza uma sociedade organizada pelo viés econômico, ou seja, as instituições de Educação Infantil propostas pelas DNCEI passam a buscar um indivíduo que progrida através do exercício da sua cidadania a longo prazo. Nesse sentido, o excerto a seguir explicita a ideia de currículo que coloca as crianças como centro do planejamento pedagógico a partir da configuração de direitos:

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 vivencia, 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. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, **regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.** (BRASIL, 2009b, p. 1) [grifos meus]

O trecho acima deixa nítida a imagem de um sujeito infantil de direitos que já possui uma bagagem de saberes, conhecimentos e é através das creches e pré-escolas que as crianças são possibilitadas a interagirem, aprenderem, brincarem, fantasiarem, observarem, experienciarem e a compreenderem a si mesmas e aos outros. Esse direito, a partir das brincadeiras e interações, pautado em um protagonismo das crianças, produz um determinado tipo de sujeito que se quer, logo, se tornam, os cidadãos governáveis, pois “para ter direito, há que cumprir com os deveres. Haverá instrumentalização maior que essa?” (Gallo, 2015, p. 341). Assim, percebo, nessa condição, que o campo educacional tem se acentuado no que diz respeito à condução das condutas da população infantil através, por exemplo, das Diretrizes.

Nesta perspectiva, o direito se configura neste documento, atravessado por esses discursos, nos quais as crianças precisam garantir suas especificidades por meio de sua cidadania, mas, especificamente, vivenciando experiências nas instituições de Educação Infantil. Assim, o trecho a seguir, explicita como o currículo das instituições infantis institui determinadas práticas que buscam priorizar formas de regulação dos sujeitos infantis para a obtenção de seus direitos, ao dizerem que as instituições vêm garantir que as crianças cumpram e exerçam seus direitos e deveres independente da classe social, conforme o documento aponta a seguir:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil **deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:**

I - Oferecendo condições e recursos para que **as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;**

II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a **ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;**

IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, **a democracia**, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009b, p. 2) [*grifos meus*]

Como evidente até aqui, a expressão da infância como “sujeito de direitos” é algo recorrente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A partir desta expressão, percebo que esse discurso também é reiterado na Base Nacional Comum Curricular ao defender premissas nas quais as instituições de Educação Infantil propiciem às crianças meios para exercer sua cidadania. Em um primeiro momento, a BNCC dialoga com as DCNEI ao dizer que as instituições têm o intuito de buscar ampliar o repertório social das crianças, para que possam exercer seus direitos, logo, vivenciar sua cidadania. O trecho a seguir da Base explicita discursos que dialogam com a ideia de sujeito de direitos:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais como direito das crianças**, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, **atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC**, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários. (BNCC, 2017b, p. 7) [*grifos meus*]

Conforme o referido excerto da BNCC, noto um deslocamento no que diz respeito ao sujeito de direitos, pois na Base começa a se alargar esse conceito, ao instituir no documento os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, estabelecendo as especificidades que precisam ser asseguradas para as crianças se desenvolverem e cumprirem o seu papel de cidadãs. Dessa forma, o documento estabelece seis direitos, conforme explicitado no capítulo anterior desta dissertação, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. É a partir destes conceitos que as crianças passam a ter o direito de aprender e se desenvolver a partir de determinados saberes sobre a infância e seus modos de educá-la.

Os seis direitos constituídos pela BNCC têm o intuito de proporcionar “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2017, p. 35). Assim, penso que seja o elo que une os dois documentos no que diz respeito ao conceito de “sujeito de direitos”, pois ambas buscam legitimar os sujeitos infantis como cidadãos, uma estratégia explícita de governo ao produzir uma determinada conduta, atrelada à centralidade do sujeito em uma governamentalidade neoliberal.

Na BNCC, diferentemente do que percebi nas DCNEI, essa centralidade do sujeito de direitos vai ganhando outros contornos, ao proporcionar um deslocamento dentro da racionalidade neoliberal, pois, agora, o sujeito precisa ser investido, disposto a aprender e “isso tudo aponta para o fato de que a governamentalidade é máxima, no neoliberalismo.” (VEIGA-NETO, 1999, p. 203). Cabe salientar que é oportuno trazer esse deslocamento aqui, pois percebo isso em operação na Base Nacional Comum Curricular. Na BNCC, há uma incursão na governamentalidade democrática para dar vazão ao conceito de sujeito competente como a centralidade do documento.

A BNCC promove uma ênfase em outros elementos, além dos sujeitos infantis serem legitimados por seus direitos. Percebo que ela vai produzir a configuração de um sujeito infantil que compete, que produz cada vez mais para seu vir a ser. Ao olhar para constituição deste documento, é evidenciado o acirramento da governamentalidade de uma racionalidade neoliberal se expandindo cada vez mais para o sistema educacional, se associando a conceitos de competências e habilidades. Ou seja, nessa lógica, busca-se produzir um sujeito infantil competente através da política curricular, priorizando a vida individual. Nesse mesmo sentido, a Base, em um contexto geral, vai definir que:

Art. 3º No âmbito da BNCC, **competência é definida como a mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.**

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, **a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”** presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes **competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e 5 escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017b, p. 4-5)

Segundo o excerto explicitado acima, a BNCC vai definir que “competências e habilidades” equivalem a “direitos e objetivos de aprendizagens”, porém, ao analisar, percebo que o direito configurado aqui se traduz em direito a aprender e ser competente. A criança continua possuindo direitos, tanto que esta afirmação continua sendo reiterada na BNCC. Mas esse direito se desloca e assume uma outra conotação, ao configurarem que os sujeitos de direito devem aprender e ser competentes ao desenvolver determinados conhecimentos em um período estipulado.

A ênfase na BNCC está na produção de sujeitos que precisam desenvolver determinadas competências e habilidades para serem bem-sucedidos, acentuando ainda mais as estratégias de governamento da população infantil, reflexo da racionalidade neoliberal em instância máxima. Ora, se nas Diretrizes ficava evidente a produção de um determinado modelo infantil neoliberal que é assegurado pelo direito a exercer sua cidadania, embora tivesse ainda uma dimensão coletiva do social, agora as estratégias de governamento se fortalecem ainda mais a partir de competências e habilidades, fragmentando o social e se focalizando de forma única e exclusiva no sujeito individual. Esses são os extremos dos processos de individualização contemporânea, conforme aponta trecho a seguir:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017a, p. 13)

Podemos perceber na BNCC um dos eixos da governamentalidade em operação: o governo de si, onde esse sujeito precisa se empresariar, ser investido para ser capaz de governar a si mesmo no futuro. Portanto, se afunilam as formas da conduta dos sujeitos através do documento, ao instituir saberes mínimos que precisam ser atingidos desde a tenra idade, para logo entrarem no jogo econômico e terem aportes necessários para a competição.

Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições. (VEIGA-NETO, 2000, p. 199)

Conforme as contribuições de Veiga-Neto, a lógica econômica do Estado neoliberal produz a expansão de uma cultura capitalista para todas as camadas sociais e, mais especificamente, vai defender o investimento do capital humano desde a infância. A defesa da liberdade passa a fazer sentido na vida da população, na qual o sujeito é livre para fazer suas escolhas nesse jogo de competição, embora ele próprio precise fazer as melhores escolhas estipuladas por essa racionalidade.

Ressalto que antes de fazer relação das políticas curriculares com essa lógica neoliberal, vou me atentar a explanar para o leitor o que se entende por teoria do capital humano. Assim, segundo Gadelha, essa nova maquinaria social:

Mas, então, sob esse novo espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade é engendrada? Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade proci estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência. (GADELHA, 2009, p. 177-178)

A partir da emergência do capitalismo foi possível uma outra atribuição para a governamentalidade. A produção de saberes de diferentes áreas do conhecimento possibilitou construir um modelo de sujeito com determinados comportamentos e pensamentos a partir de princípios empresariais. Conseqüentemente, o dispositivo de subjetivação dos sujeitos imersos nessa relação é colocado em operação e, assim, é possível governar para gerir a população em sociedade dentro de uma racionalidade neoliberal.

Segundo Veiga-Neto (2000), a teoria do capital humano se constitui no século XX ao instituir uma crise no liberalismo. Esse processo resultou em duas vertentes: o neoliberalismo norte americano e o Ordoliberalismo da Alemanha. Assim, saliento que me apoiarei nos estudos no que tange à escola de economia de Chicago que empreendeu a lógica neoliberal norte-americana e expandiu para todo o ocidente. Essa escola trouxe conceitos que possibilitaram compreender a racionalidade neoliberal, uma delas a teoria do capital humano.

Pois, sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê produzindo, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo(e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e os outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo

permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009, p. 177)

Segundo o autor, a teoria do capital humano define que estes sujeitos dentro desta lógica são um conjunto de determinadas competências e habilidades que adquirem ao longo da vida. Nesse sentido, é necessário produzir determinadas habilidades que passam a ser importantes nesta engrenagem da sociedade, e, assim, é preciso de cada vez mais investimento.

Poder-se-ia dizer, além disso, que essa questão das competências, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos. (GADELHA, 2009, p. 182)

Conforme Gadelha, esse conceito implica as formas de compreender a conjuntura do neoliberalismo e estabelece novas estratégias de governmentação. A retomada desse conceito, possibilita-nos fazer algumas aproximações e relações da conjuntura neoliberal com as políticas curriculares contemporâneas para a infância, em que a BNCC – *corpus* de análise deste estudo – acentua ainda mais essa lógica ao dar ênfase nas competências e habilidades, que institui para a etapa da Educação Infantil os *objetivos de aprendizagens e desenvolvimento*.

Na Educação Infantil, as **aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento** nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, **constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017a, p. 42) [grifos meus]

Essas aprendizagens vão produzir uma estratégia de governmentação, a qual vai priorizar ainda mais o investimento na população infantil de forma individual. Diante desse direcionamento de um sujeito que precisa projetar sua vida para o futuro, vai ocorrer determinados processos de subjetivação para que as crianças façam parte desse jogo econômico que a vida neoliberal vai proporcionar. Nesse sentido, Veiga-Neto nos diz que o Estado implementa políticas públicas para intensificar que cada vez mais cedo as crianças vivenciem este estilo de vida.

A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se “empresariar”) a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante. (VEIGA-NETO, 2000, p. 205)

Assim, a escola não escapa da mira do governmentamento, pelo contrário, ela vai ser um instrumento fundamental no neoliberalismo para produzir o sujeito que se quer através também das políticas curriculares. A infância que é governada, moldada e ditada – nesse caso – pela BNCC, também produz determinadas práticas escolarizadas.

Uma pergunta logo se coloca: em termos gerais, quais (seriam) os objetivos da escolarização na e para a lógica neoliberal? De certa forma, isso já foi respondido? criar/moldar o sujeito-cliente. Mas essa novidade não implica, necessariamente, a demissão daquele grande objetivo que norteou a escolarização da Modernidade: conforme já referi, a escola foi pensada – e ainda vem funcionando – como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das cidades modernas. (VEIGA-NETO, 2000, p. 2006)

A partir das contribuições do autor penso que o maior deslocamento neste eixo de análise é a com relação aos acontecimentos ao longo da governamentalidade neoliberal neste contexto. Ao olhar para as DCNEI é possível compreender que naquele determinado período histórico há em operação um governamentalidade neoliberal no viés democrático. É a partir de 2016 que esta democracia começa a se fragilizar (período de construção da BNCC), ocasionando um deslocamento nesta mesma racionalidade e fortalecendo ainda mais os princípios neoliberais, nos quais os sujeitos entram na lógica de investimento. Ao encontro desse contexto, penso que é pertinente destacar o estudo que Lockmann¹ (2020) vem desenvolvendo no atual momento que estamos vivendo. Segundo a autora, nos últimos dois anos percebe-se em operação uma governamentalidade conservadora, pois prioriza determinadas formas de condução, grupos, discursos, famílias em prol da exclusão de outros. É um outro deslocamento dentro da própria racionalidade neoliberal.

Ao trazer estas questões para a BNCC, podemos ver alguns princípios dessa governamentalidade neoliberal conservadora no documento, ao enquadrarem as crianças por faixa etária, mesmo que o mesmo aponte que é preciso reconhecer as especificidades do grupo, mas não a diversidade. É a partir desse deslocamento que podemos perceber não mais uma ênfase somente democrática e no investimento, mas agora é a configuração conservadora que vai entrar em evidência ao priorizar a responsabilização individual do sujeito.

¹¹ Lockmann desenvolveu um outro estudo, em que aborda essa nova configuração da governamentalidade neoliberal como sendo fascista em seu texto “Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização”. Assim, destaco que, neste momento, prefiro utilizar o conceito apenas de governamentalidade neoliberal conservadora também empreendido pela autora, tendo em vista que sinto uma maior proximidade do entendimento desse termo. Cabe ressaltar que isso mostra o quanto nós estamos neste momento passando por uma reconfiguração no que diz respeito a um deslocamento dentro da própria racionalidade neoliberal

Ao questionar-se a permanência da inclusão como imperativo de Estado, não se afirma uma inversão, ou seja, a transformação da exclusão num novo imperativo contemporâneo. Trata-se apenas de reconhecer uma transformação em curso, uma espécie reconfiguração do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal cuja ênfase não é mais a sua face democrática (ainda que a ideia de direitos se mantenha presente e forte), mas seu viés conservador. Então, nessa governamentalidade, não se trata do desaparecimento da noção de direito, mas talvez da sua privatização, centrando no sujeito a responsabilidade pelas suas condições de vida. (LOCKMANN, 2020, p. 72)

Ao perceber o funcionamento de uma racionalidade neoliberal conservadora, é possível ver as estratégias de governo operando nesse viés individualista nos últimos contornos no campo da educação. A intenção agora, diante deste deslocamento na própria racionalidade, não é incluir a todos, mas sim de excluir formas de vida que não se enquadram num determinado perfil estipulado como sendo o melhor, e é possível visualizar minimamente alguns indícios na BNCC.

Então, podemos pensar que: Se por um lado, a governamentalidade neoliberal democrática converteu a inclusão na regra máxima de condução das condutas, pois todos precisavam estar incluídos para tornarem-se cidadãos e, portanto, alvo das ações de governo, por outro lado, a governamentalidade neoliberal conservadora não faz desaparecer a inclusão, mas junto com ela, aciona também a exclusão como fundamento de algumas das práticas de governo, que amparam-se, ainda, no preceito do direito. (LOCKMANN, 2020, p. 72)

É diante destes diferentes deslocamentos na própria governamentalidade neoliberal que percebemos diferentes estratégias de governar a população infantil nas políticas curriculares contemporâneas destinadas à infância, o que nos possibilitou evidenciar os deslocamentos na noção de infância como vimos ao longo desta escrita. É nesse contexto que, na próxima seção, explicito como os sujeitos infantis vêm sendo investidos cada vez mais cedo através dos documentos em questão.

5.2 A CRIANÇA COMO ALVO: POR QUE É IMPORTANTE INVESTIR NA INFÂNCIA?

No eixo anterior, procurei mostrar ao leitor que os discursos nos documentos curriculares contemporâneos para a Educação Infantil vêm produzindo determinadas noções de infância. Assim, a partir da análise, foi possível evidenciar o deslocamento no que diz respeito à noção de sujeito de direitos para a noção de sujeito competente. Problematizações que foram tecidas através

da governamentalidade neoliberal que está configurada nas DCNEI como democrática e na BNCC conservadora.

Assim, este eixo de análise discute sobre os mesmos documentos produzem o governo dos sujeitos infantis, ao colocarem as crianças como alvo de investimento. Por que é importante investir na infância? A partir de que princípios se pautam esses investimentos? Com estas interrogações é que pretendo mostrar, através de excertos dos documentos, de que maneira a infância é vista como peça importante da sociedade, na qual é preciso cada vez mais cedo investir para produzir um determinado modelo de criança e, logo, governar a população infantil.

Ao olhar para os documentos, percebi um deslocamento no que diz respeito ao investimento das crianças que estão imersas nessa relação. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vejo o conceito de investimento a partir da realidade do presente ao sugerir a necessidade de ofertar experiências e brincadeiras muito próprias da infância. Já na Base Nacional Comum Curricular, esse conceito se desloca para um investimento na infância muito mais no futuro, ao estipular aprendizagens mínimas que as crianças devem alcançar em determinada faixa etária. Cabe salientar que algumas destas questões e conceitos se articulam com os demais eixos, porém essa discussão será realizada aqui de forma mais adensada para problematizar como a infância vem sendo protagonista do investimento de capital infantil. Para essa problematização, trago considerações acerca do conceito de biopolítica para Foucault, bem como o processo de normalização da sociedade, as técnicas para o gerenciamento dos riscos da população infantil e a emergência da estatística como ciência que produz saberes que permite que se construam estratégias de governo.

No capítulo I desta dissertação, nomeado “*dos caminhos percorridos aos movimentos de pesquisa*”, mais especificamente nas discussões que realizei na seção intitulada como “Governo como ferramenta teórico-metodológica e o conceito de governamentalidade como grade de inteligibilidade”, trouxe breves considerações acerca do poder para Foucault. Noção essa que passou por diferentes racionalidades até a emergência da noção do biopoder, ideia que inverteu a compreensão do soberano de “fazer morrer e deixar viver” para “fazer viver e deixar morrer”, pois começa uma preocupação com manutenção da vida a partir da proliferação de saberes sobre a vida.

A um tipo de poder durante muito tempo caracterizado pelo “direito de fazer morrer e de deixar viver”, exercido sob a forma negativa de captura, da reclusão, da subtração ou da repressão que culmina na morte, sucedeu “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las”, um “poder que se exerce positivamente sobre a vida, que se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a multiplicar, de sobre ela exercer controles precisos e regulações de conjunto”. (EWALD, 1993, p. 77)

É diante desse contexto que Foucault desenvolve dois entendimentos a partir do biopoder: poder disciplinar e a biopolítica, os quais juntos se articulam e colocam em operação o governmentamento. O poder disciplinar enfatiza e aciona estratégias sobre o corpo individual. Já a biopolítica – que utilizarei para analisar este eixo – é um poder direcionado sobre a vida dos sujeitos, logo, para a vida em população. É nessa racionalidade, a partir da preocupação com a vida, que a população ganha lugar de centralidade na sociedade, pois começou-se a produzir uma série de saberes, como, por exemplo, a estatística como ciência que sistematiza conhecimentos sobre uma população, a fim de controlar, gerenciar e promover a manutenção da mesma e tudo que perpassa. Cabe ressaltar que o poder disciplinar não deixa de existir, nem tampouco deixa de ser colocado em operação. Ele é peça importante para que a biopolítica se exerça sobre a população e são nessas diferentes faces que o autor nos possibilita pensar a noção de biopoder.

As disciplinas do corpo as regulações da população constituem os dois polos em torno das quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, dessa grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja a função mais elevada já é não mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 2005, p. 150)

A partir das contribuições do autor com relação à emergência do biopoder, podemos compreender que, diante desta lógica, busca-se investir cada vez mais na vida do sujeito para que seja governável. Ao promover a manutenção da vida, a partir dos princípios do poder disciplinar e da biopolítica, as estratégias de governmentamento se acentuam para moldar, gerir e produzir a população enquanto coletivo. É nesse sentido que a população infantil entra nesse jogo e, para isso, é necessário pensar em estratégias, como, por exemplo, políticas curriculares para que se invista cada vez mais cedo nas crianças, a fim de prepará-las para vida e reduzir os riscos que poderão vir a apresentar futuramente.

A emergência da noção do biopoder se deu a partir do desbloqueio das artes de governar no liberalismo, possibilitando Foucault problematizar esta racionalidade e questões com relação à liberdade da população. Nesse sentido, “o Estado deve se encarregar do corpo e da vida, regidos

não por códigos, mas pela perpétua distinção entre normalidade e anormalidade e pelo infundável empreendimento de restituir o sistema de normalidade, seja em relação ao indivíduo, seja em relação à população” (RICHTER, 2013, p. 111). Na mesma direção, Mota (2010) nos diz que o autor destaca três instrumentos de segurança da população, os quais são: administração dos riscos por meio de mecanismos de segurança, intensificação do controle disciplinar e a administração da liberdade e suas crises por meio de políticas intervencionistas. É ao longo do terceiro instrumento que busca governar a população que ocorre a crise do liberalismo para a emergência do neoliberalismo.

Diante desta contextualização, senti a necessidade de trazer estes conceitos tendo em vista que as políticas curriculares que analiso vão em direção de uma biopolítica tentando fazer viver esta população infantil, pois “em relação a infância, governar supõe zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente” (BUJES, 2015, p. 265). Para isso, utilizam-se de estratégias como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para governar e gerir esta população e, para que isso se efetive, é preciso investir na infância. É nesse intuito que este eixo busca explicar para o leitor essa necessidade de investimento cada vez mais precoce por meio dessas políticas públicas curriculares contemporâneas.

Com olhar problematizador para estes materiais, percebi um deslocamento na noção de investimento infantil, visto que, nas Diretrizes, há um investimento no presente e, na Base, um investimento muito mais no futuro. Ambas colocam as crianças como alvo do capital humano, embora se exerça em ênfases distintas e é nesse sentido que se faz importante problematizar como a infância vem sendo investida, pois “implica discutir algumas funções estratégicas que a educação vem tomando para si na Contemporaneidade.” (BUJES, 2015, p. 273). É a partir desse deslocamento que percebo a produção de determinadas estratégias, ou melhor, técnicas de investimento para as crianças menores de 6 anos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, percebo a primeira noção de investimento no presente, nas quais Leis estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, institui a demanda e a importância de investir em educação para a infância. A Lei nº 10.172/2001 é salientada no documento ao estabelecer o aumento da oferta para a etapa da Educação Infantil, estatística esta que comprova a elevação do percentual de crianças que ingressaram na Educação infantil através da extensão do acesso a esta etapa, conforme aponta o excerto a seguir:

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, **a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos**, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país. (BRASIL, 2009a, p. 2) [grifos meus]

A **ampliação das matrículas**, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o **aumento da pressão pelo atendimento** colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil. (BRASIL, 2009a, p. 2)

Com as considerações do excerto acima, fica evidente que a estatística entra em cena para reafirmar os direitos das crianças de estarem em instituições de Educação Infantil para promover experiências que fomentem o uso de sua cidadania. Nesse sentido, a estatística possibilita criar saberes que oportunizam governar melhor a população infantil, uma vez que, através destes discursos, como, por exemplo, o fracasso escolar das crianças, justifique a importância de ampliar a oferta de vagas para as crianças no intuito de investir no sujeito infantil o quanto antes. É diante desse saber estatístico que contribui para o melhor governo que é possível delimitar os riscos que podem vir a apresentar na vida em sociedade.

A emergência da noção do saber estatístico para o governo da população é desenvolvida em alguns estudos de Foucault, mais precisamente no curso “Segurança, Território e População. Neste curso, Foucault, afirma que o desbloqueio das artes de governar possibilitou a produção de saberes sobre a população. Assim, para o autor a estatística é “possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população.” (FOUCAULT, 2008, p. 139). Esse movimento engendrou outras formas de governar a população, pois se tinham saberes necessários para o Estado administrar os riscos, as necessidades e tomadas de decisões. A seguir, Bello e Traversini explicitam como esse conceito pode ser entendido ao dizer que:

A estatística pode ser entendida como um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas, para situar comunidades com altos índices de analfabetismo, por exemplo, como sendo de risco social. Analisar como se conduz a conduta desse conjunto de indivíduos para sair da condição de analfabetismo é tomar a prática da gestão do risco como uma forma de governar que necessita do saber estatístico para tomar decisões. A prática da gestão do risco, que se utiliza de programas executados em parcerias com empresas, que incita o indivíduo a autogerir sua vida e a manter sua comunidade auto-sustentável, emerge a partir da racionalidade política contemporânea, caracterizada como neoliberal.

Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e as coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos rankings internacionais. (BELLO; TRAVERSINI, 2009, p. 143)

As contribuições dos autores nos dizem que a racionalidade neoliberal se utiliza de saberes para conduzir a conduta dos indivíduos, ou seja, a estatística é peça fundamental, nesse contexto, para governar os sujeitos dentro da ideia de que o próprio indivíduo deva se responsabilizar pelo seu próprio investimento a partir de discursos estatísticos. Diante disso, podemos entender, então, que o saber estatístico é uma tecnologia de governo que busca regular a população através de um modelo. A estatística produz saberes que contribuem para determinados comportamentos, pensamentos e modos de agir através de números em diferentes esferas sociais.

Como tecnologia de governo o saber estatístico tem criado, inventado, fabricado regularidades, as quais têm sido postas nas populações, tornando-se necessárias e pertinentes à sua gestão. Essas regularidades estão na ordem do saber estatístico e não respondem, necessariamente, a grandes modelos – explicativos-comportamentais próprios das ciências empíricas sobre os modos de ser ou agir das populações. Diferente disso, a idéia que parece ser fabricada é que as regularidades são necessárias à prática social da gestão das populações e, portanto, deverão ser produzidas na ordem do saber, atreladas a condições políticas, sociais e econômicas do seu tempo. As regularidades assim fabricadas e dispostas são centrais para a tomada de decisão em torno das populações. Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos. (BELLO; TRAVERSINI, 2009, p. 149)

Conforme o trecho acima, através dos dados estatísticos, é possível criar saberes para governar. Segundo Bello e Traversini, “ao produzir um relatório nacional ou internacional sobre o desempenho das políticas educacionais, sociais, econômicas, os números ali contidos não apenas descrevem, mas constituem realidades.” (2009, p. 146). É diante desse contexto que a estatística entra no campo das políticas curriculares, de modo especial para a etapa da Educação Infantil, para além de números, ela produz realidades que provocam ações de governo através de estratégias biopolíticas, a fim de gerir a população infantil.

Nessa esteira, ao olhar para os documentos de análise, percebi que ambas fazem uso da estatística e, assim, senti a necessidade de contextualizar o leitor esse conceito. Nesse sentido, percebo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular utilizam o saber estatístico para reafirmar o direito das crianças através da

noção de investimento e produção de um modelo infantil neoliberal. Isso implica uma série de questões com relação à sua educação, como, por exemplo, impacta a reformulação das práticas pedagógicas, formação docente e o currículo das instituições de Educação Infantil, pois se entende que se faz necessário padronizar e estabelecer determinados saberes e produzir determinada conduta infantil. O recorte a seguir apresenta as estratégias que foram adotadas a partir dos saberes estatísticos, ao produzir saberes para calcular os riscos como, por exemplo, a redução de desigualdade e cumprir um papel significativo enquanto atendimento à infância.

A **redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos** (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. **É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres.** Além das desigualdades de acesso, **também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais.** Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, **creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico.** Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção **da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.** (BRASIL, 2009a, p. 5) [grifos meus]

Conforme contribuições do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vamos perceber que esta política busca reduzir os riscos da diversidade de grupos do país. Estas decisões são tomadas a partir de saberes estatísticos, que, por meio dos dados, vão evidenciando as desigualdades sociais de acesso à Educação Infantil, por exemplo. Os dados são utilizados para que possamos compreender que é importante ter acesso à escola, é preciso investir e fornecer às crianças a convivência, considerar e ampliar os seus saberes, conhecimentos culturais e sociais. Como já explicitado no início dessa seção, a noção de risco é desenvolvida também no curso “Segurança, território e população”, na aula de 25 de janeiro de 1978. Foucault ao analisar a racionalidade e perceber as doenças na população daquele determinado período histórico através dos saberes estatísticos, compreendeu que os riscos de contrair a doença não são os mesmos para todos os indivíduos, pois se faz a probabilidade de áreas de alto e baixo nível de risco. É nesse sentido que é possível identificar o que é perigoso e, assim, utilizam-se de estratégias

de governo para a todo custo afastá-las. Ao trazer essa noção para a infância, podemos ver em operação, através das políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil, conforme aponta Carvalho, ao dizer que:

Com isso, fica evidente que a população infantil pobre se torna o centro das ações de governo, implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governo da conduta das crianças e das pessoas envolvidas com seu cuidado e educação. Nessas bases, a tarefa do governo, prescrita pelos economistas, é estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento das habilidades das crianças e de cada família em seu papel na sociedade, que se reduzam os riscos e que se realize uma gestão mais eficiente. Para tanto, as análises dos economistas partem de pressupostos universais sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e constroem suas argumentações a partir de um modelo “padrão”, definido pelas crianças das camadas médias e altas da sociedade. (CARVALHO, 2014, p. 6)

As contribuições do autor nos fazem pensar que os documentos curriculares contemporâneos acionam o investimento nas crianças e famílias no intuito de reduzir os riscos em sociedade. Segundo o autor, para delimitar o risco é preciso instituir um modelo padrão de infância e seu desenvolvimento a partir da racionalidade neoliberal.

Compreendendo as discussões tecidas acima, pude olhar para os materiais que compõem esta análise, percebendo que a noção de investimento é algo que aparece em ambas, só que em tônicas diferentes. Assim, vejo a noção de investimento infantil também na Base Nacional Comum Curricular, ao respaldarem as crianças através da Lei 13.005, também do PNE, ao definir, como uma das metas, a obrigatoriedade das crianças maiores de 4 anos ingressarem na primeira etapa da educação básica. É a partir desses saberes que vejo um deslocamento na noção de investimento da infância no presente para muito mais no futuro, onde no documento enfatiza a Lei como um importante aliado para investir na criança cada vez mais cedo para que ela seja bem-sucedida futuramente e, assim, façam parte do jogo econômico neoliberal. O trecho a seguir explicita a trajetórias de Leis para a legitimidade de um direito da infância.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2017a, p. 33)

Diante destas considerações, é notório que para além das crianças terem sua cidadania assegurada através do direito, percebo que outras questões, como, por exemplo, a ampliação de vagas e a obrigatoriedade explicitadas nos documentos, entram em cena como estratégias para governar ainda mais a população infantil. Conforme excerto da BNCC, estamos vendo novamente a estatística produzir saberes, porém aqui percebo um deslocamento, pois o investimento no presente continua sendo necessário, mas outras coisas vão aparecendo como, por exemplo, as desigualdades e o acesso à escola, relacionado a esse direito à educação.

Na Base, esse direito se traduz em aprender determinadas coisas em um período através de aprendizagens mínimas já explicitadas na seção anterior, bem como em discussões mais adiante. É preciso, então, a partir da Lei, inserir os sujeitos infantis nos espaços escolares cada vez mais cedo para conter os riscos. Riscos, por exemplo, de que as crianças não consigam atingir aprendizagens mínimas até os três primeiros anos, pois o documento só menciona os bebês nos objetivos de aprendizagens. Nesse sentido, é perceptível a ênfase que o documento vai dar para as crianças de 4 e 5 anos ao centralizar os discursos nestes sujeitos, pois precisam adquirir competências e habilidades para sua continuação no Ensino Fundamental. O trecho a seguir vai ao encontro desta problematização:

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, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo 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. (BRASIL, 2017, p. 53)

Nessa transição, embora a BNCC aponte que não é obrigatório que todas as crianças saibam todos os conhecimentos expostos no documento, o mesmo desenvolve uma síntese de aprendizagens esperadas para o Ensino Fundamental, configurando a Educação Infantil com ênfase na preparação, a fim de evitar os riscos na infância.

Portanto, tratar aqui do tema infância e risco não se faz sem riscos. Implica andar, de certa forma, na contracorrente de uma tradição idealista, à qual se filiam a pedagogia e muitos outros setores especializados que tratam da infância, mas também virar as costas a posições que veem as políticas públicas para a infância como não problemáticas ou, dizendo melhor, como iniciativas que possibilitam algo assim como o resgate deste tempo de ouro da vida humana. Sem dúvida, a questão dos riscos a que está submetida a infância não é trivial, ela se encontra no centro de discussões e disputas seja no plano ideológico, seja no terreno da

proposição de políticas sociais, seja no plano das iniciativas práticas. Portanto, discutir tal problemática e admitir que ela se encontra marcada por todos estes cruzamentos supõe reconhecer também que eles contribuem para torná-la cada vez mais complexa. Por outro lado, enfrentar o desafio não assegura que possamos estabelecer posições largamente aceitas, mas talvez nos possibilite problematizar questões sociais, culturais, pedagógicas e políticas implicadas com os riscos que são vistos como diretamente dirigidos ao atingindo o segmento populacional mais indefeso do espectro social. (BUJES, 2010, p. 159)

Dessa forma, o interesse público pela Educação Infantil não é meramente neutro. É nessa relação de poder e governo sobre a infância que se busca administrar e gerir a população infantil. Para além da ampliação de vagas e a obrigatoriedade de estarem cada vez mais cedo na escola, percebo nos documentos curriculares contemporâneos para a Educação Infantil outros discursos que colocam as crianças como alvo do investimento. Assim, as orientações das práticas pedagógicas sobre os sujeitos infantis nos documentos explicitam discursos que marcam o deslocamento de um investimento infantil no presente para um investimento infantil no futuro, pondo em suspenso, inclusive, algumas concepções do campo da Educação Infantil. O foco na preparação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciado na seção em que aborda a transição da Educação Infantil para a próxima etapa é um exemplo disso.

Os discursos que dizem respeito às práticas pedagógicas, subjetivam as crianças a produzirem determinadas formas de ser e estar pautadas na racionalidade neoliberal, concepções que se articulam nestes documentos já apresentadas neste estudo. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem, em seu documento, concepções que nos fazem pensar esta lógica de investimento infantil no presente através do currículo.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2009b, p. 6-7)

A partir das considerações acima, a noção de investimento instituída pelo documento me parece ser muito mais na infância no presente, de modo que possibilita a flexibilização das experiências das crianças a partir de suas curiosidades e questionamentos do vivido hoje. É levado em consideração a atribuição do sentido sobre a vida e o mundo a partir das suas brincadeiras e

o contato com diferentes materiais, espaços e tempos. Essa noção de investimento no presente também, de certa forma, se conecta com a Base Nacional Comum Curricular, ao instituir os campos de experiências que ampliam os conceitos experienciais do cotidiano das crianças a partir de seus saberes.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. **Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.** A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BRASIL, 2017a, p. 40) [grifos meus]

Os campos de experiências, segundo Mota (2009), poderiam ser um dos pontos de ancoragem para pensar o currículo da Educação Infantil, pois nos possibilitam pensar a infância no presente. Porém, como salienta a autora, apesar de mencionado, os campos de experiências não são aprofundados nas discussões do documento e, assim, a Base vai dar outra ênfase no que diz respeito à aprendizagem de forma mais acentuada nas crianças menores de 6 anos. Assim, percebo um deslocamento no que diz respeito ao investimento da infância no presente para o investimento da infância no futuro ao estabelecer os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Mota (2009) ainda aponta que os campos de experiências, por não serem aprofundados no documento a partir dos pressupostos que os embasam, acabam ganhando uma importância menor e se traduzindo em competências e habilidades que têm como objetivo investir na criança enquanto capital humano. Percebe-se, então, que, mesmo mantendo o nome, não são as experiências das crianças que são privilegiadas no documento. O foco do documento são os objetivos de aprendizagem pré-determinados para cada faixa de idade referente à etapa da Educação Infantil.

A partir das contribuições da autora e problematizando a BNCC, podemos pensar que a experiência das interações e brincadeira continua sendo apontada para o desenvolvimento da infância a partir dos campos de experiências. Porém, o mais importante é aprender determinados conhecimentos e práticas. É a partir deste olhar que percebemos as estratégias de governamento a partir de uma governamentalidade neoliberal, atreladas ao investimento no capital humano, pois ambos os documentos partem do princípio de que é necessário investir na infância de alguma maneira. Nesta lógica não é mais o direito a aprender a partir da experiência das brincadeiras e interações coletivas que entra em jogo na Base, o seu direito agora é de aprender, sobretudo de se

desenvolver para que seja um indivíduo produtivo e funcional. O excerto a seguir determina como a Base vai entender as aprendizagens essenciais que os indivíduos necessitam obter em sua trajetória escolar para que sejam competentes.

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades. Atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e mobilidades de ensino no nível de Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 2017a, p. 4) [grifos meus]

Fica evidente, a partir deste discurso, que a BNCC toma outro rumo ao dar ênfase nas competências e habilidades atreladas à lógica econômica, tanto que instituem, como principal concepção do documento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Estes objetivos já explicitados no capítulo IV “*As políticas curriculares contemporâneas destinadas ao atendimento à infância*” e até mesmo ao longo deste capítulo analítico, nos apontam para o que as crianças precisam alcançar como aprendizagens essenciais, ou seja, necessitam desenvolver certas competências e habilidades em articulação com a racionalidade neoliberal, um indivíduo que precisa investir em si mesmo. Em outras palavras, “ser empresário de si significa lançar uma visão empreendedora sobre sua vida e assumir-se como o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso” (LOCKMANN, 2019, p. 137).

Nesse contexto, a cultura econômica se faz presente no campo da educação, pois ela não se restringe somente “à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano (GADELHA, 2015, p. 272). O investimento aqui é no sujeito individual, empreendedor de si mesmo, que produza determinados conhecimentos enquanto capital humano.

Por um lado, o controle e o governo, das condutas dos indivíduos dão-se cada vez mais por intermédio de um empresariamento da sociedade; por outro, o empresariamento das subjetividades e das relações sociais constitui como que a via privilegiada para o controle e o governo das condutas. Assim, em termos amplos, podemos pensar o governo das infâncias em nosso presente como estando estreitamente relacionado ao empresariamento da sociedade, da educação e dos demais processos implicados à produção de subjetividades infantis (modos de construção do que seria “ser criança”). (GADELHA, 2015, p. 345)

Ao olhar para a BNCC a partir dessa lógica, percebo que as estratégias de governo infantil vêm se acentuando cada vez mais para a criança no vir a ser, que precisa produzir para ser

bem-sucedida no futuro, fruto do acirramento de uma governamentalidade neoliberal conservadora. Diante destas considerações, o neoliberalismo aciona a noção de investimento na infância de qualquer forma, por vezes no presente, como vimos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em outras no futuro, como explicitado na Base Nacional Comum Curricular, bem como em alguns momentos se articulam. Mota nos diz que, ao longo desta racionalidade, sempre houve a necessidade de investimento na educação e é nesse entendimento que os princípios neoliberais são colocados em ação, ao possibilitarem aos sujeitos infantis estarem cada vez mais cedo como alvo de investimento.

Assim, para o neoliberalismo há necessidade de um investimento na educação. Esse investimento, que precisa ser compreendido de forma ampla, deve ser feito desde a mais tenra idade. Nessa perspectiva é preciso, portanto, repensar todos os problemas de proteção à saúde, da higiene pública, da educação, como elementos capazes de melhorar o capital humano. E é no ambiente familiar, e eu diria também no escolar, que a vida da criança poderá ser calculada, quantificada e medida em termos de possibilidade de investimento em capital humano. Esse investimento pode ser compreendido como uma estratégia biopolítica que tem como foco a prevenção dos riscos futuros. Talvez seja por isso que atualmente várias políticas educacionais estão sendo direcionadas às crianças pequenas. (MOTA, 2014, p. 12)

É diante deste entendimento que as políticas públicas curriculares contemporâneas para a infância se configuram como tecnologias biopolíticas para o governo da população infantil. Talvez conseguiria dizer que respondi à pergunta que intitula esta seção, mas, diante das problematizações realizadas até aqui, apenas consigo dizer que meu estudo possibilitou ecoar ainda mais perguntas, pois a criança como alvo de investimento de sua infância vem atrelada a partir de diferentes discursos na grade de governamentalidade. Todavia, é possível perceber que há um acirramento cada vez maior no que diz respeito ao neoliberalismo, que busca priorizar nos documentos determinados grupos e, logo, produzir uma individualização do sujeito infantil. A autora contribui ao dizer que:

Assim, a exclusão de determinados grupos da população passa a ser uma das estratégias mobilizadas nessa governamentalidade neoliberal conservadora, não para fazer morrer alguns sujeitos, mas tampouco para fazê-los viver. Não se trata de produzir a morte, tampouco de cuidar da vida. Ao maximizar a responsabilidade individual de cada um consigo mesmo, essa forma de governo, simplesmente, deixa-os viver, fazendo-os assumir, por eles mesmos, os riscos da sua existência, que nada mais são do que resultado de escolhas individuais. Ao fim e ao cabo, as práticas de exclusão, que vemos aparecer nesse contexto contemporâneo, nada mais são do que a materialização da extrema individualização dos sujeitos. (LOCKMANN, 2020, p. 73)

Diante das contribuições da autora, é possível afirmar que a racionalidade neoliberal torna o investimento na infância necessário para governar a população como um todo. Diante disso, estamos nos conduzindo a pensar que há um modelo de infância contemporâneo, no qual as crianças precisam de determinadas competências e habilidades para ter funcionalidade na engrenagem social contemporânea e exercer seu direito a aprender. É nesse sentido que o próximo e último eixo de análise busca dar pistas sobre como as crianças vêm sendo educadas e narradas nos documentos curriculares contemporâneos no contexto neoliberal, a fim de compreender outras possibilidades além das explicitadas até aqui.

5.3 PISTAS PARA OS MODOS DE EDUCAR AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Ao longo deste capítulo, busquei apresentar como os documentos curriculares contemporâneos vêm produzindo estratégias de governo infantil a partir de diferentes práticas, discursos e saberes, pautados em uma governamentalidade neoliberal. Desse mesmo modo, apresentei e problematizei inquietações que chamaram a minha atenção ao estar em contato com estes materiais. Afinal, tais inquietações me levaram ao problema de pesquisa que me propus responder ao longo desta dissertação.

Assim, foi possível compreender que a infância vem sendo governada a partir de diferentes discursos que marcam alguns deslocamentos, os quais são: da infância de direitos para uma infância competente e a noção de investimento da infância no presente para o futuro, como forma de gerir determinados riscos para a população infantil. Estes foram deslocamentos discutidos ao longo desse capítulo que possibilitaram pensar as estratégias de governo operadas para gerir a população infantil.

Nesse sentido, neste último eixo de análise, intento explicar ao leitor como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular instituem formas de exercer a prática docente e, assim, produzirem um modelo infantil a partir de determinados modos de educar as crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse sentido, percebo outro deslocamento no que diz respeito à intencionalidade desta seção, pois nas Diretrizes é possível ver pistas para a docência que desejam, bem como sugerem uma diversidade nas propostas a partir das experiências e brincadeiras para que as crianças se desenvolvam com autonomia. Já na Base, essas concepções se afunilam a partir dos discursos de aprendizagens mínimas, ou seja, objetivos que as crianças precisam alcançar ao encontro da preparação de uma autonomia para o investimento do

capital humano, atrelada a lógica da economia. Nesse sentido, há um controle maior acerca do currículo e da docência.

É ao longo dessa seção que busco explicitar essas questões para pensar as formas de governamento da infância ao produzir determinadas práticas, sobretudo um modelo infantil. “Assim, podemos dizer que governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis.” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55). O governamento da infância se dá para além da educação, é uma teia de governamentalidade que está atrelada à lógica econômica, política e social. São elas que capturam as crianças para moldar e definir o que é e o que ela será, conforme o autor aponta ao dizer:

O que fazer com esse problema chamado infância? É isso que a educação tem que resolver. E é tão somente por esse problema que a educação existe. Instaura-se no campo de batalha a máquina de guerra da educação. Não somente a da educação, mas também a máquina da política e da economia. A cada infância que surge com o nascimento é preciso usar máquina de guerra para apreendê-la, para construir um saber sobre a infância – e definir o que ela é –, determinar suas necessidades – e definir o que ela será. A cada nascimento usamos a máquina de guerra para torná-la um igual a nós, uma identidade, eliminando, assim, sua estrangeiridade e sua novidade. (DANELON, 2015, p. 218)

Nesse sentido, o capítulo intitulado “Da emergência ao atendimento a infância às políticas curriculares para Educação Infantil” mostrou a emergência da necessidade de instituições educacionais para a infância a partir de diferentes racionalidades, de tal modo que, na Contemporaneidade, foi produzindo uma série de políticas públicas para legitimar esta etapa e, com ela, diferentes estratégias para governar e gerir a população infantil. Nesta mesma escrita, foi possível ver diferentes olhares com relação aos modos de educar as crianças, bem como as práticas desenvolvidas a partir de distintos tempos históricos.

Foram estas contribuições, que me permitiram olhar para os dois documentos curriculares contemporâneos que analiso, compreendendo como se proliferaram as políticas públicas para a infância e pensando como as crianças vêm se subjetivando e produzindo determinadas condutas a partir das aprendizagens estipuladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A aprendizagem só ocupa a centralidade que é atribuída a ela nos dias de hoje, porque ela não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo. Esse governo de si só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens. Essa é a forma de governamento contemporâneo: um governamento pela aprendizagem. (LOCKMANN, 2019, p. 176)

Ao olhar para as DCNEI, percebi que o documento apresenta, em diferentes trechos de sua escrita, um discurso que prevê educar os sujeitos infantis a partir de amplas propostas que podem ser desenvolvidas com as crianças, considerando diferentes contextos, tempos e espaços. É a partir destas considerações, conforme aponta o documento a seguir, que percebo uma flexibilização do trabalho docente, levando em consideração os saberes das crianças a partir das interações e brincadeiras que vivenciam ao longo de sua trajetória infantil nestas instituições. Assim, o documento deve garantir determinadas experiências às crianças:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009b, p. 4)

Conforme o excerto acima, percebo que o documento pretende produzir sujeitos que manifestem seus interesses, sejam autônomos, que participem e ampliem seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo através das brincadeiras e interações, eixos do currículo, segundo o documento supracitado. O discurso da autonomia é algo recorrente no documento, e essa

concepção vai ao encontro da racionalidade neoliberal, ou seja, as práticas pedagógicas precisam promover determinadas experiências para que sujeitos tenham liberdade própria em fazer as melhores escolhas para conseguir investir em si mesmo. Esse discurso de aprendizagem está diretamente ligado aos discursos psicológicos sobre os sujeitos, onde os professores precisam conduzir as crianças para que saibam aprender conforme aponta autora ao dizer que:

Os discursos *psi* que constituem fortemente o campo da educação e da Pedagogia, mais do que estarem instrumentalizando os professores a olharem para a aprendizagem, estão, pelo viés da autoajuda, da superação e da autonomia, ensinando os professores a mobilizarem, pelo menos em alguns alunos o vertical anterior. O que importa parece ser não o que os professores ensinam e não o tipo de inclusão eles promovem na escola, mas como eles devem conduzir para que seus alunos saibam aprender em qualquer circunstância. Importa, também, como esses professores devem conduzir para que cada um sinta, um pelo outro, compaixão e responsabilidade em diminuir os riscos que a ausência de participação de um colega pode trazer para si e para o restante do grupo. (LOPES, 2015, p. 301)

A partir dessa lógica, o sujeito consegue adquirir essa capacidade de autonomia e, assim, se auto governar ao se subjetivar a partir das práticas pedagógicas executadas no cotidiano escolar. “Mesmo em um momento em que se valoriza a liberdade e a criatividade dos pequenos entre os muros escolares, não se abre mão do governo do copo e das mentes para dar a justa medida da liberdade desse homem a ser formado e formatado.” (AUGUSTO, 2015, p. 11). Assim, a ideia de liberdade de escolha a partir do currículo não é uma prática neutra, pois é através das práticas pedagógicas que as crianças são governadas e aprendem a se autoconduzir a partir de um modelo.

O currículo torna-se uma ferramenta poderosa, cujo foco, para além do ensino e da difusão e/ou socialização do conhecimento, é veicular processos que denotam formas de produção de subjetividade. Nessa ótica, o currículo é formador e, porque não dizer, formatador de maneiras como as crianças são vistas e como elas se veem como pessoas, estabelecendo seu *tuor de force* sobre o ser e sobre a subjetividade das pessoas. (DANELON, 2015, p. 235)

A partir destas considerações, percebo que o discurso apresentado nas Diretrizes promove muito mais uma autonomia, onde o professor produz, através das práticas de subjetivação, crianças que sejam criativas e tenham possibilidades de desenvolver a ação autônoma frente ao adulto. Os recortes a seguir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vão ao encontro dessa lógica ao dizerem que:

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes **possibilitem construir saberes**, fazer amigos, **aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características**, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), **formados com base em critérios estritamente pedagógicos**. (BRASIL, 2009a, p. 1) [grifos meus]

Com base nesse paradigma, a **proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças**. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular. (BRASIL, 2009a, p. 9) [grifos meus]

É diante desse entrelaçamento entre as práticas pedagógicas e os discursos de autonomia que é produzido o governo infantil através da liberdade de escolha, de brincadeiras e preferências. O sujeito aprende a ser responsável a ponto de cuidar de si mesmo e reconhecer suas próprias preferências para que consiga desenvolver determinados saberes. Logo, essa conjuntura produz um modelo de criança que saiba conviver e exercer a sua cidadania. Ao encontro dessa ideia de liberdade do sujeito, Varela nos diz que:

Aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se através dos outros. Frente ao poder disciplinar, característico das pedagogias tradicionais, o psicopoder, característico das pedagogias psicológicas, baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam. Explica-se, pois, que esteja no auge uma programação educativa opcional, preparada e disponível, na qual o culto à personalização se incrementa. A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e "automonitorizadas" — capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se — estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar. (VARELA, 1999, p. 92)

Com as contribuições acima, podemos pensar diante desse contexto que as crianças necessitam responder a determinados estímulos, a partir das interações e brincadeiras, para que possam aprender e cumprir sua cidadania por meio de determinadas práticas através da liberdade, conforme aponta o documento ao dizer que:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as **crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas.** Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (BRASIL, 2009a, p.7) [grifos meus]

A partir dessas contribuições, é notório que as Diretrizes possibilitam a oportunidade de as crianças viverem suas experiências a partir do brincar. O brincar, nesse contexto, é peça fundamental para que elas possam dar significado a suas vivências, sejam elas com crianças de diferentes idades ou com adultos. A ideia defendida diz que é a partir da interação que os sujeitos infantis constroem sua autonomia no coletivo para se apropriarem de seus conhecimentos e produzirem culturas que fomentem aprendizagens significativas e, a partir dessa conduta, o governo sobre a infância é colocado em operação.

Diante destas considerações com relação aos modos de educar as crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, podemos perceber, em um primeiro momento, uma articulação nestes aspectos com a Base Nacional Comum Curricular. A partir dos discursos a seguir, podemos pensar que os dois documentos se articulam ao trazer contribuições com relação a importância de os sujeitos infantis brincarem e interagirem no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica **são as interações e a brincadeira, experiências** nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017a, p. 35) [grifos meus]

O documento discursa sobre a concepção dos eixos estruturantes orientados pelas Diretrizes, bem como o alargamento do direito das crianças a partir de direitos de aprendizagens e campos de experiência. Embora a BNCC leve em consideração essas concepções, outros elementos neoliberais começam a entrar em cena quando os campos de experiências se traduzem em objetivos de aprendizagem, com competências e habilidades. Esse deslocamento promove um novo rumo para o entendimento de aprendizagem, uma vez que, nas Diretrizes, há uma aprendizagem muito mais no coletivo, como já vimos anteriormente, e a BNCC vai fomentar a aprendizagem no âmbito individual do sujeito para que aprenda conhecimentos mínimos. Resta

destacar que as brincadeiras e as interações continuam sendo importantes, mas a experiência através dos direitos se torna segundo plano para dar lugar para os objetivos de aprendizagem.

Ao analisar os documentos, percebo que a BNCC traz outras concepções para o foco de seu documento e as discussões com relação à diversidade e diferenças das crianças se tornam inferiores, bem como a flexibilidade das propostas pedagógicas. Dessa forma, há um controle muito maior do trabalho docente quando apresentam objetivos pré-estabelecidos por faixa etária sobre aprendizagens mínimas que as crianças precisam alcançar em determinado tempo para que possam conduzir a própria vida. A partir destas considerações, podemos pensar que:

Trata-se, portanto, do governo pela aprendizagem, que necessitará dar conta de questões situadas para além do conhecimento disciplinar visitado na escola, mas, antes, passará a incluir outros aspectos da vida dos sujeitos, eis que, ao aprender sobre os conhecimentos, aprende-se, contudo, a conduzir a própria vida. (GONÇALVES, 2014, p. 104)

Como já vimos até aqui, o direito a aprender continua, mas com uma outra configuração: o sujeito precisa aprender a ser competente, foco de investimento individual. Além disso, precisa aprender determinadas habilidades que são elencadas para todo o território brasileiro. É diante dessa configuração que é idealizado o modelo de sujeito neoliberal, que deve aprender a ser competente e habilidoso, pois, segundo o autor, podemos dizer que:

A aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do “aprendiz permanente”, do *homo discentis*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedade de aprendizagem ou cidades educativas.” (NOGUEIRA-RAMÍRES, 2011, p. 230)

Nesse sentido, podemos compreender que o discurso sobre a autonomia ainda continua sendo uma premissa para que sujeitos infantis se desenvolvam para que se autogovernem, mas agora, sobretudo de forma ainda mais potente, pois o discurso de liberdade individual se torna pré-requisito para as crianças serem cada vez mais produtivas e competitivas. Além disso, o caráter padronizado e homogeneizador presente nas listagens dos objetivos de aprendizagem elencados em cada campo de experiência nos apresentam pistas para pensarmos que outros contornos neoliberais estão sendo delineados neste momento. Então, percebo a governamentalidade neoliberal conservadora em operação, “ao constituir um novo direito: o direito à exclusão, o direito a não mais compartilhar um tempo e espaço comum, o direito de viver, da forma mais maximizada possível, a sua individualização” (LOKMANN, 2020, p. 73- 74).

As práticas pedagógicas exercidas pelos docentes estão direcionadas a objetivos e, logo, também produzem a subjetivação dos sujeitos infantis, os conduzindo a alcançar determinadas expectativas sobre ele em um período estipulado por sua idade. Os objetivos de aprendizagens são compostos por 5 quadros a partir dos campos de experiências, mais a síntese das aprendizagens que os estudantes necessitam alcançar para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Apresento, a seguir, um excerto que apresenta estes objetivos de aprendizagem, bem como a estrutura de um dos quadros explicitados pela base, a fim de situar o leitor sobre esta organização curricular:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 42)

Figura 8: Recorte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (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) Agir 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 espaços, 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, balbúrcios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO06) Interagir 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) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: MEC, 2017.

Ao comparar os objetivos de aprendizagem com as demais concepções explicitadas na BNCC, percebo a ênfase nas competências e habilidades e a desconsideração com o restante das concepções discutidas no campo da educação, como vimos no capítulo que apresenta o documento. O trecho a seguir elucida a articulação do termo competências e habilidades.

O sentido do termo competência está articulado a desempenho, habilidade, se tem competência para determinado conceito tem-se um bom desempenho, tem-se domínio comportamental (saber-fazer) – a competência consolida-se numa ação ou no conjunto de ações organicamente articuladas. (SOUZA, 2018, p. 103)

Essa ideia nos faz pensar no acirramento de uma governamentalidade neoliberal, pois cada vez mais é preciso produzir, moldar e governar um sujeito para que seja competente e, para isso, é necessário o investimento no capital humano cada vez mais cedo. Mota explicita essa lógica a partir do investimento nas competências e habilidades, conforme a seguir:

É por isso que, nessa lógica, faz sentido o investimento nas competências e habilidades do indivíduo, que serão vistas como o seu próprio capital. Ao mesmo tempo, como afirma Foucault, na perspectiva do neoliberalismo capital e indivíduo não podem ser vistos como separados, como se um fosse exterior ao outro. Nessa compreensão, as competências e as habilidades de um indivíduo são seu próprio capital. (MOTA, 2014, p. 12)

Diante do intuito de tornar os sujeitos infantis competentes e habilidosos através do acirramento da lógica econômica, podemos ver, ao final da discussão da etapa da Educação Infantil no documento, a síntese de aprendizagens esperadas ao final do ciclo para que possam realizar a transição das crianças para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o quadro explicitado a seguir busca reafirmar toda ênfase para a preparação da criança que precisa saber determinadas coisas para que se sinta capaz de dar continuidade em suas aprendizagens. Se já era perceptível o governo das infâncias com as contribuições anteriores, agora isso começa a implicar ainda mais nas formas das crianças vivenciar sua infância na etapa da Educação Infantil, produzindo determinado modelo de infância neoliberal conservadora.

Figura 9: Síntese das aprendizagens para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS		SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.		

Fonte: MEC, 2017, p. 43.

Para que isso se efetive, as estratégias de governo das infâncias são acionadas a partir dos discursos nas políticas curriculares, como apontado ao longo dessa seção, e nos faz problematizar estes modos de educar as crianças de 0 a 6 anos. Ao dar ênfase a sínteses de aprendizagens esperadas ao final da Educação Infantil, o documento enfatiza um discurso que vem sendo problematizado pelas pesquisadoras do campo ao longo das décadas: o discurso da preparação para o Ensino Fundamental. Dessa forma, “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” (AGOSTINI, 2017, p. 140).

Nesse sentido, buscam subjetivar os sujeitos infantis através das práticas pedagógicas para que adquiram determinados conhecimentos e sejam autônomos para aprenderem a se autogovernarem, seja no presente da infância ou a longo prazo. O discurso de aprendizagem ocupa um lugar central nos espaços escolares e nas políticas educacionais. Nessa mesma direção, a autora contribui ao dizer que:

Assim, a escola, ao ampliar suas funções e através da regulação de condutas, novamente individuais e coletivas, opera um deslocamento no entendimento da aprendizagem, que passa à centralidade das ações. Tal aprendizagem está para além dos conhecimentos escolares como outrora fazia; ela se ocupa agora de formas outras capazes de dar conta do autogoverno. (GONÇALVES, 2014, p.103)

Sendo assim, compreender os discursos que fazem parte da lógica neoliberal e que produzem formas de ser e estar na sociedade, é um processo necessário para perceber as estratégias de governo através das políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil sobre os sujeitos infantis. Podemos ver que todas estas questões discutidas até aqui vão nos apontando cada vez mais para a ideia de uma governamentalidade neoliberal conservadora. A BNCC vai se fechando cada vez mais para as possibilidades do trabalho docente ao se direcionar à lógica de uma cultura econômica. É nesse cenário que entendemos que todos nós, de alguma forma, somos interpelados por essa racionalidade, que busca cada vez mais indivíduos que sejam investidos, individualizados, moldados e projetados como peça importante para a engrenagem neoliberal.

O INÍCIO DO FIM: EXPERIÊNCIAS PARA OUTRAS POSSIBILIDADES

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido a educação. Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gesto, nos permita liberarnos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(LARROSA E KOHAN, 2014, p. 5)

Ao chegar ao final desta escrita de dissertação posso afirmar que realizei um movimento de repensar sobre o já sabido. Isso exigiu um esforço bastante árduo para pensar diferentemente do que vinha pensando as questões com relação à infância e sua educação, assim como aponta a epígrafe. Foi um processo rico de movimento do pensamento, embora julgue muito difícil, pois tive que me desprender de verdades e colocar em suspenso certos discursos impregnados sobre a educação. Pude ampliar e transformar o já sabido a partir desta experiência para abrir outras possibilidades. Nomeio as considerações finais como o início do fim, pois problematizar a educação é um movimento que precisa ser contínuo para repensar nossa prática docente, bem como os discursos impostos em nosso cotidiano.

Ao olhar para o início desta escrita, pude ver que as experiências que me trouxeram até aqui permitiram chegar ao fim desse caminho com um outro olhar para as crianças e suas infâncias, pois foi preciso estudar e problematizar. A infância é isso, transformações a todo o momento que nos fazem questionar esse mundo curioso que carrega diferentes significados ao produzir e deixar-se produzir a partir de diferentes modos. Pesquisar a infância – como já explicitado ao início desta dissertação – é algo que me acompanha alguns bons anos, pois as crianças me desafiam no convívio diário, ao mostrarem incansavelmente outros modos de pensar sobre elas. Foi nesse percurso da experiência que também me desprendi de certas verdades instituídas como únicas no campo das políticas curriculares para a Educação Infantil, que além de contribuir para a área acadêmica, me possibilitou outras formas de pensar e exercer a minha prática como docente.

Nesse sentido, volto brevemente a pensar em meu período na graduação, onde ouvi a recorrência de discursos, tais como: “Na teoria é tudo lindo, na prática nada acontece!”, “Podem até falar que a teoria e a prática andam juntas, mas quando vai para a escola isso não acontece.”. Hoje como pesquisadora e professora vejo como estes discursos não fazem para mim sentido, pois consigo enxergar como elas se articulam a todo momento e é nessa relação tão rica que podemos qualificar a teoria e a prática.

Ao fazer a escolha da temática não imaginaria onde estes movimentos de análise chegariam. Pensar o governmentação da infância a partir das políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil possibilitou reflexões que me motivaram a refletir como elas estão atreladas a diferentes estratégias para além da escola, a partir da lógica neoliberal. Foi um processo de aprendizado, questionamentos, dúvidas e desconfiânças a todo o momento. Nesse sentido, se faz necessário retomar em forma de escrita os caminhos percorridos na pesquisa, no intuito de trazer uma síntese reflexiva sobre as atribuições para meu problema de pesquisa.

Problematizar as políticas curriculares contemporâneas para a etapa da Educação Infantil foi algo que despertou em mim o desejo de querer saber mais como os sujeitos infantis são interpelados pela racionalidade neoliberal, articulados a diferentes estratégias de governmentação. A aproximação com a perspectiva pós-estruturalista possibilitou enxergar que as questões com relação à educação estão para além da escola, elas são atreladas a diferentes estratégias de governo e entrelaçadas com teia da governmentalidade neoliberal. Estas teorizações possibilitaram olhar e operar meu problema de pesquisa de forma mais precisa, produzindo novos significados para este campo.

Foi esse processo de apropriação teórica e aproximação com os documentos que compõe meu corpus analítico (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular) que possibilitou empreender três eixos de análise, na busca de perceber os deslocamentos do conceito infância nestas políticas curriculares contemporâneas. Foi analisando, a partir desse olhar, que percebi outras tantas possibilidades de questões que podem ser analisadas nestes documentos, o que significa que este trabalho não representa um fim, mas a continuação de outras problematizações sobre essa temática.

Cabe ressaltar, que, nesta pesquisa, busquei fazer problematizações, fazer relações entre os documentos analisados, bem como mostrar os deslocamentos que possibilitaram compreender estratégias, concepções e intencionalidades neoliberais para a produção de um determinado modelo infantil neoliberal.

Foi entre o início e o fim que em um primeiro momento realizei escritas sobre as experiências que me possibilitaram estar no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e pesquisar as questões que dizem respeito à infância e às políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil. Foi a partir destas experiências e problematizações apontadas no início desta dissertação que empreendi o seguinte problema de pesquisa: *Quais deslocamentos são operados nas formas de compreender a infância e os modos de educar as crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017)?*

A partir do problema acima, realizei o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de enriquecer a pesquisa e me aproximar de estudos que fossem ao encontro da minha temática, bem como perceber como vêm sendo discutidas e problematizadas estas questões. Em seguida, realizei a contextualização da perspectiva pós-estruturalista e as contribuições do autor Michel Foucault e, assim, explicitarei a ferramenta para operar meu problema de pesquisa, que foi o governo, bem como apresentei a noção de governamentalidade, que foi utilizada como uma grade de inteligibilidade. Assim, apresentei os caminhos percorridos metodológicos e demonstrei também, os meus documentos de análise: as DCNEI e a BNCC. Nessa mesma seção, também apresentei os documentos de apoios utilizados para as análises, são eles: o parecer CNE/CEB N° 20/2009, e a resolução CNE/CP n° 2/2017.

Posteriormente, realizei discussões teóricas sobre a noção de infância, apontando seu percurso histórico e concepções com relação às crianças. Em seguida, explanei ao leitor a emergência do atendimento à infância até a produção de políticas curriculares voltadas ao atendimento das crianças. Nesse mesmo sentido, realizei um capítulo para mostrar as políticas curriculares contemporâneas para a etapa da Educação infantil, as quais constituem meu material de análise. Assim, busquei mostrar o processo de construção destes dois documentos curriculares, permeados de avanços, retrocessos, disputas e debates no campo da educação.

A partir deste caminho trilhado, instituindo meu problema de pesquisa e me apropriando dos documentos que embasam este estudo, empreendi três eixos de análise, os quais são: de infância de direitos para uma infância competente; a criança como alvo: por que é importante investir na infância?; pistas para os modos de educar as crianças de 0 a 6 anos. Como já destacado em diferentes momentos desta dissertação, os movimentos de análise se articulam entre os eixos, tendo em vista que eles estão imbricados a partir de diferentes contextos de problematizações.

Foi possível compreender que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil produzem discursos que configuram a infância como sujeito de direitos para o uso de sua cidadania, atrelada a concepções de uma governamentalidade democrática. É preciso investir na infância para que ela experiencie de forma individual e coletiva as brincadeiras e interações – eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil e que flexibilizam a docência nesse contexto. Para fazer viver a população infantil, é preciso que se governem as crianças para aprenderem a serem autônomas, para realizar suas próprias escolhas e preferências, através da sua liberdade. É diante desse contexto que as crianças são governadas ao se subjetivarem com as práticas estabelecidas por esse documento, produzindo um modelo infantil neoliberal pautado no presente da infância.

Por sua vez, a Base Nacional Comum curricular acentua o acirramento da lógica neoliberal para o governo das infâncias. É explícita a configuração de uma noção de infância competente, aquela que precisa aprender para aprender determinados conhecimentos para que possa competir. A criança, nesse contexto, é o alvo do capital humano, pois ela precisa ser investida para vir a ser e atingir a expectativa de aprendizagens individuais mínimas para colocar em funcionalidade o neoliberalismo ao extremo, diante dos princípios econômicos que entram em cena no campo educacional. Para que isso se efetive, é preciso aprender a investir em si mesmo, a partir das competências e habilidades, para que transfira a liberdade e a responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso. O documento vai dar ênfase em uma infância que aprenda conhecimentos mínimos para se preparar para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, há um controle docente maior, ao pré-estabelecer objetivos de aprendizagens que as crianças precisam atingir em um período estipulado por faixa etária.

Os achados da pesquisa supracitados nos evidenciam os deslocamentos do conceito infância de um documento para o outro e as estratégias de governo para produzir determinadas condutas e, logo, instituir um modelo infantil contemporâneo, que priorize princípios neoliberais que operam, ora pela lógica democrática, ora pela noção conservadora. Contexto esse interpelado pelas noções empreendidas pelo autor Michel Foucault explicitadas ao longo desta dissertação.

Para além destas considerações que responderam meu problema de pesquisa, foi possível compreender um deslocamento macro aos olhos da governamentalidade. A governamentalidade neoliberal vem se (re)configurando em um contexto bem atual e recente, para uma governamentalidade neoliberal conservadora. É necessário destacar a importância e a necessidade das análises deste estudo para aprofundar o atual cenário que estamos vivendo de deslocamento para uma governamentalidade conservadora. Esse deslocamento maior permitiu compreender quais princípios as políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil se pautam, criando estratégias para o governo das infâncias.

Que esta dissertação possa contribuir para “refletirmos sobre a infância e o que estamos fazendo com ela em nosso tempo presente, que seja uma experiência, uma atividade crítica que possa nutrir nossas ações, nossas escolhas.” (RESENDE, 2015, p. 9). Concluo somente este processo de escrita, não a produção de questionamentos sobre o objeto pesquisado, pois acredito que essa é a lição mais significativa da experiência: há sempre outras possibilidades, outras problematizações, outras formas de olhar para as crianças e outros modos de pensar a infância e sua educação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A história social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo na Educação Infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Fronteira do Sul. Erechim, p. 167. 2017.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen 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**, Maceió, v. 8, nº 16, p. 11-28, jul/dez, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **O medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei 10.172**, 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, Brasília, DF, 2001.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer 20/2009.** Brasília: MEC/CEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5.** Brasília: MEC/CEB, 2009b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 12736, 04 de abril de 2013. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei 13.005**, 25 de julho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Segunda versão Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Resolução nº 2**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017b.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. de. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Eduff, 2008. p.73-91.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarisse Salette. O Numerável, o Mensurável e o Aditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e realidade**, local de publicação, volume do exemplar, número do exemplar, p. (página inicial e final do artigo), mai/ago, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 18/11/2020.

BUJES, Maria. Isabel Edelweiss. Escola Infantil Pra Que Te Quero. IN: CRAIDY, C. & KAERCHER, G. E. **Educação Infantil Pra Que te Quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Desencaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). VEIGANETO, Alfredo... [et. al.] **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 15-34.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: **Anais Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação** (26ª R. A. ANPEd). Rio de Janeiro: ANPEd, 2003, p. 1-1

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e risco. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set/dez, 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 10/07/2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: **Educação e Infância na Era da Informação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da Infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUCKINGHAM, Deivid. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a infância e seus direitos**. Cernos de pesquisa, nº 106, p.117-127. São Paulo mar, 1999.

CAMPOS, Cristina Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange. Jobim e. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. Revista Psicologia Ciência e Profissão, vol.23 no.1 Brasília, p. 12-21, mar, 2003.

CARVALHO, Rodrigo Sabala de. A emergência das instituições de Educação Infantil. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 115-134, set, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Sabala de. A Educação Infantil como investimento de capital humano e gestão de riscos como pauta de expertise econômica. **X ANPED SUL**. Florianópolis, p.1-18, out, 2014. Disponível em: xampedsul.faed.udesc.br/aq_pdf/226-0.pdf. Acesso em: 22/11/2020.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (org.). **Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infâncias e educação - era uma vez - quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos de pesquisa, diante de ferrolhos. In: Costa, Maria V. (org) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COUTINHO, Karyne Dias Coutinho. **Shopping centers, videogames e as infâncias atuais**. Porto Alegre, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira Infância**: Perspectiva pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

DORNELLES, Leni Vieira e BUJES, Maria Isabel E. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira e BUJES, Maria Isabel E. (org.). **Educação e Infância na Era da Informação**. Porto Alegre: editora Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: DORNELLES, Leni Vieira e BUJES, Maria Isabel E. (org.). **Educação e Infância na Era da Informação**. Porto Alegre: editora Mediação, 2012.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Editora Vega, 1993.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FLORES, Luiza Rodrigues e ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In:_. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michael Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermeunêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e população**. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: Motta, Manoel de Barros (org). **Repensar a política: Ditos & escritos VI**. Rio de Janeiro, editora Forense Universitária, 2010.

GALLO, Sílvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GADELHA, Sylvio de Souza Costa. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, volume 34 (2), 171-186, mai/ago, 2009.

GADELHA, Sylvio de Souza Costa. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: editora Unesp, 1991.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. **A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como prática de governo: deslocamentos nas políticas públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, p. 162, 2014.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro, editora DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância** - Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil: uma síntese. In: **Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil**. MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

KUHLMANN, Moysés Jr, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (org.). **Educação Infantil pós – LDB**: rumos e desafios. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.

KUHLMANN. Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Rio de Janeiro, Jan à abr, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOBO. Lilia Ferreira. O nascimento da criança anormal e a expansão da psiquiatria no Brasil. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da Infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 76 – 111, jan/jun, 2013.

LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: appris, 2019.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, n° 52, p. 67–75. 2020.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como estratégia e imperativo do Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726–950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e Governamentalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 199, 2009.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 174, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso. Infantilização e desinfantilização: processos de governo da infância implicados na produção de um novo sujeito escolar de seis anos. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-16, out, 2014.

MOTA, Maria Renata Alonso. A Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos para o currículo e à docência para a Educação Infantil. In: **BNCC, currículo e docência: uma discussão necessária**. XIX endipe. Salvador/ Bahia, 2018.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**. 39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói/ Rio de Janeiro, 2019.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como sociedade educativa**. Coleção Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NARODWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava) In: Silva, L. H da. (org.). **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NARODWSKI, Marianol. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 25 –42.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, experiência e trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, p. 166. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 147. 2018.

SOUZA, Daiane Lenas de. **Base Nacional Comum Curricular e produção sentidos de Educação Infantil: entre contexto, disputas e esquecimentos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 135, 2018.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação. In:_. (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In:_. (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e Governamentalidade na infância: uma leitura nas políticas educacionais contemporâneas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Paraná, p. 135 2013.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: Há algo de novo sob o sol?. In:_. (org.) [et al.]. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: **COLÓQUIO FOUCAULT**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (in)possibilidades. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel** |, Pelotas, 34, p. 83 - 94, set/dez, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios**. Texto apresentado no X colóquio sobre questões curriculares e VI colóquio Luso Brasileiro de currículo. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância?. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.