UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GILMARA SANTOS DE JESUS

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA – ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise discursiva do dispositivo no território da infância

Vitória da Conquista-BA
2023

GILMARA SANTOS DE JESUS

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA – ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise discursiva do dispositivo no território da infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Vitória da Conquista-BA
2023

J56d

Jesus, Gilmara Santos de.
Documento curricular referencial da Bahia – etapa educação infantil: uma análise discursiva do dispositivo no território da infância. / Gilmara Santos de Jesus, 2023.
164f.
Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 154 – 164.
1. Educação Infantil. 2. Currículo. 3. Infância - Experiência. 4. DCRB. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 372.2

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Gilmara Santos de Jesus

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA – ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise discursiva do dispositivo no território da infância

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Data da aprovação: 30/03/2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
(Orientador)

Profª. Drª. Edmacy Quirina de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
(Examinadora Interna)

Profª. Drª. Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
(Examinadora Externa)

Em memória do meu pai André de Oliveira, que sempre soube das intempéries da desigualdade social atravessada pela ausência de uma educação escolar. Em memória da minha querida amiga e colega de profissão Izana Viana, a qual viveu à docência como uma experiência arraigada de sentidos.

Te dedico mãe (Alda Ramos) por ser tão presente em meu viver!

AGRADECIMENTOS

"As vozes de milhões de anjos não poderiam expressar a gratidão que vibra em meu ser, pois tudo devo a Ti."

Luiz de Carvalho

"Eu não sei como Deus irá fazer, mas eu confio no Deus que eu tenho!" Lembro-me que esta foi a minha resposta para todos que perguntavam como eu iria fazer para enfrentar e superar todos os obstáculos postos para conseguir cursar o mestrado, principalmente, se ocorresse tão longe de casa. E aqui estou com lágrimas nos olhos a escrever estes agradecimentos, pois sei que muitos são os nossos sonhos e planos, mas a palavra final vem de Deus.

Com toda honra e glória agradeço ao meu poderoso Deus, pelo dom da vida, pela certeza de sempre está comigo, pelo seu infinito Amor que me fez/faz forte mesmo quando pensei em desistir. Agradeço imensamente por colocar em meu caminho pessoas e oportunidades pelas quais me fizeram chegar até aqui. Ao meu Deus, toda a minha gratidão!

E ao olhar para trás tudo que passei, venho agradecer quem comigo estava:

Ao meu orientador professor Dr. Reginaldo Pereira, pela grata oportunidade da escolha, pelas partilhas, pela escuta sensível, pela generosidade de ser tão compreensível, especialmente, nos momentos que precisei enfrentar a dor do luto, pelo incentivo e por acreditar que eu seria capaz de concluir esta etapa. Obrigada por tanto e por tudo!

À Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB, pela organização e por contribuir com esta oportunidade de qualificação acadêmica extremamente significativa para a nossa educação pública.

À professora Drª Edmacy Quirina, pelas aprendizagens mobilizadas no percurso do mestrado enquanto professora da Linha 2, também por aceitar ser a examinadora deste trabalho com suas contribuições significativas na qualificação e um olhar cheio de afeto. Muito obrigada!

À professora Drª Maria Walburga dos Santos, uma certa feita ouvi-la falar com muito afeto e encantamento sobre o brincar em um Seminário da Educação Infantil e a Infância, até então nem imaginava que aceitaria ser a examinadora deste construto. Portanto, agradeço por aceitar este convite e também pelo olhar atento e delicado ao trazer

essa leveza entre as considerações na qualificação, as quais despertaram outros olhares. Muito Obrigada!

Aos professores do Mestrado em Educação – PPGED, especialmente os da linha 2, por contribuírem significativamente com esta experiência de ser pesquisador.

À professora Drª Heldina Pereira da UNEB/Campus I, por acolher-me tão gentilmente durante o Tirocínio docente.

Aos colegas da linha 2, que mesmo no enfrentamento de uma pandemia, sem se quer conhecermos pessoalmente, seguimos partilhando este momento com afeto e apoio.

À minha família: Alda (Mainha), Adriana, Rozangela, Rosemary e Andrea (Irmãs), Francielly, Fellipe, Guilherme, Maria Clara e Caio Victor (Sobrinhos), muito obrigada por todo carinho e apoio, por serem minha fortaleza nos momentos de angústia, pelo incentivo de sempre, sem vocês eu não conseguiria alcançar metade do caminho. Obrigada por não desistirem de mim! Amo vocês!

Às minhas amigas da infância, aqui preciso agradecer por cada rica experiência que partilhamos na infância e permitiu termos esses laços afetivos até hoje. De maneira especial deixo meus agradecimentos em nome da amiga Thiara Cairo, que durante o percurso do Mestrado precisamos acompanhá-la no momento que lutou bravamente pela vida. Você venceu! Deus atendeu às nossas orações!

À colega da graduação Ailce Macedo, que tornou-se uma grande amiga e incentivadora. Obrigada por ser meu ombro amigo, por ouvir meus desabafos, por apoiar e torcer para a realização deste sonho. Você é uma inspiração com todo este talento intelectual!

Por fim, não menos importante, quero deixar minha homenagem em memória da minha avó, Maria da Luz, e a querida amiga Izana Viana, que partiram durante a conclusão do Mestrado. Não foi e não está sendo fácil continuar a escrita em meio a dor do luto e da saudade, mas sigo em meio às memórias afetivas e o legado que me deixaram de força e resistência para continuar seguindo... “Você é uma mulher forte e sonhadora”, já dizia Izana!

RESUMO

A Educação Infantil legalmente é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, entretanto podemos ir mais além das postergações do direito e da obrigatoriedade ao dispormos pensá-la como um espaço próprio da criança. Contudo, entre os emaranhados desta pesquisa documental elegemos como nosso objeto de estudo o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB, objetivando analisar como os discursos empreendidos no DCRB regulam o espaço-tempo da Educação Infantil e, consequentemente, conduz a ação docente em função do governamento da infância. Nesta empreitada analítica realizamos uma escavação arqueogenealógica para compor nossa plataforma de investigação, na qual no primeiro momento elaboramos um Estado da Arte para constituirmos um inventário entre os ditos e não ditos sobre o currículo da Educação Infantil tanto nas publicações de algumas revistas eletrônicas, quanto nas pesquisas dos Mestrados em Educação das Universidades Estaduais da Bahia. No outro momento, atravessamos entre o contexto histórico para diagramar o que quer a política curricular da Educação Infantil, portanto destacamos três documentos: RCNEI, DCNEI, BNCC. Por sua vez, com a composição desta plataforma que permitiu-nos analisarmos as regularidades e dispersões dos discursos entre estes contextos no qual desemboca na elaboração do DCRB, interrogamos o nosso objeto de estudo tanto em seu contexto de atuação, quanto através dos liames estabelecidos entre a discursividade da política curricular nacional. Ao interrogá-lo podemos problematizar como o currículo vem sendo significado para atender a função estratégica da governamentalidade do empresariamento da sociedade e consequentemente conduzindo tanto o espaço-tempo, a ação docente e a criança neste entrelaço que constituem a Educação Infantil como um espaço institucional controlado pelos agenciamentos do poder do capital.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Infância. Experiência. DCRB.

ABSTRACT

Early Childhood Education is legally considered the first stage of Basic Education, however we can go beyond the postponements of the right and obligation when we are willing to think of it as a child's own space. However, among the entanglements of this documental research, we chose as our object of study the Reference Curricular Document of Bahia - DCRB, aiming to analyze how the discourses undertaken in the DCRB regulate the space-time of Early Childhood Education and consequently lead the teaching action in function of the governance of the infancy. In this analytical endeavor, we carried out an archeogenealogical excavation to compose our research platform, in which, at first, we elaborated a State of the Art to constitute an inventory between what was said and not said about the Early Childhood Education curriculum, both in the publications of some electronic magazines, as well as in the research of the Masters in Education of the State Universities of Bahia. At another moment, we crossed between the historical context to diagram what the curricular policy of Early Childhood Education wants, therefore we highlight three documents: RCNEI, DCNEI, BNCC. In turn, with the composition of this platform that allowed us to analyze the regularities and dispersions of the discourses between these contexts in which it leads to the elaboration of the DCRB, we interrogated our object of study both in its context of action, and through the links established between the discursiveness of the national curriculum policy. By questioning it, we can problematize how the curriculum has been meant to meet the strategic function of the governmentality of society's entrepreneurship and consequently leading both space-time, teaching action and the child in this interweaving that constitute Early Childhood Education as a controlled institutional space by the agencies of the power of capital.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. Infancy. Experience. DCRB

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações nas revistas eletrônicas do Brasil (2017 – 2021)..... 53

Quadro 2 – Publicações nas revistas eletrônicas: E-Curriculum, Espaço do Currículo e Currículo Sem Fronteiras (2017 a 2021) 54

Quadro 3 – Temáticas versadas nos artigos 57

Quadro 4 – Publicações nos anais do GT7 da ANPED nacional e regional Nordeste.. 70

Quadro 5 – Pesquisas dos Mestrados em Educação entre os anos de 2016 a 2021: UNEB, UESC, UESB, UEFS 78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura organizacional da BNCC..... 116

Figura 2 – Organizador Curricular do DCRB 123

Figura 3 – Organização dos Campos de Experiências no DCRB 137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior

CF: Constituição Federal

CNE/CP: Conselho Nacional da Educação - Conselho Pleno

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COEDI: Coordenação Geral de Educação Infantil

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DCRB: Documento Curricular Referencial da Bahia

GPIEC: Grupo de Pesquisa Infância, Educação e Contemporaneidade

GT: Grupo de Trabalho

LBA: Legião Brasileira de Assistência

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

MIEIB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

MP: Medida Provisória

PNE: Plano Nacional da Educação

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDUC: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEC: Secretaria da Educação e Cultura

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

À GUISA DE INTRODUÇÃO: um caminho crianceiro 15

Alerta no caminho: deslocamentos e atravessamentos 17

Itinerário metodológico: empréstimos e invenções 24

1.INFÂNCIA: relações de poder e saber 32

1.1. Infância entre os fios do saber-poder 35

1.2. Infância e governamento da maquinaria escolar 38

1.3. Um dispositivo da maquinaria escolar: currículo da Educação Infantil 44

2. ESTADO DA ARTE: contexto preambular do currículo e infância no Brasil e na Bahia 50

2.1. BNCC da Educação Infantil: regularidades e descontinuidades retratadas nas publicações das revistas eletrônicas 52

2.2. Entre o nacional e a regional Nordeste: o que dizem os estudos sobre o currículo da Educação Infantil nos encontros da ANPED 69

2.3. O dito e o não dito nas pesquisas educacionais das Universidades Estaduais baianas sobre currículo na Educação Infantil: UESC, UESB, UEFS e UNEB 76

3. UM GESTO GENEALÓGICO: o que quer a política curricular para Educação Infantil? 87

3.1. RCNEI: uma elaboração estratégica 91

3.2. DCNEI: uma política consolidada ou fraturada? 99

3.3. BNCC - uma base para o DCRB: liames e descontinuidades 105

4. O DISPOSITIVO CURRICULAR OPERANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: tramas discursivas e entrelaços 111

4.1. O dispositivo curricular e a sua operação no espaço-tempo da Educação Infantil 114

4.2. *Ethos* profissional: docência como experiência 124

4.3. “Um currículo brincante para um ser brincante”: problematizações do entrelaço entre espaço-tempo, ação docente e sujeito infantil 130

CONSIDERAÇÕES CARTOGRAFADAS EM SUAS PROVOCAÇÕES 146

REFERÊNCIAS 154

À GUISA DE INTRODUÇÃO: um caminho crianceiro

> *Acho que o quintal de casa onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.*
>
> ***Manoel de Barros***

O fazer pesquisa é um ato que surge das tantas inquietudes, das interrogações do vivido, das problematizações do que foi dito ou do não dito, envolve os trajetos a percorrer, as memórias subjacentes daquilo que nos inquieta no tempo presente. Seus escritos podem ser descritos no aqui e agora, mas entrecruza-se com os vividos, por ora, adormecidos.

Como a memória de uma criança que, nos anos 1990, vivia o auge dos seus cinco anos de idade mergulhada em sua infância, o quintal da sua casa era uma das ambiências para o florescer da sua criatividade, inventividade, descoberta, espontaneidade, misturadas aos sonhos e fantasias de uma criança que vivia apenas o seu momento de ser criança. Era assim que o cacaueiro do quintal da sua casa, por vezes, tornava-se um grande avião a decolar, em outros momentos, era um disco voador invadindo o Planeta Terra, ou então, uma grande embarcação que estava enfrentando uma forte tempestade com os seus tripulantes a balançar, ocasionalmente, era apenas o "pé de cacau" com seus deliciosos frutos para o lanche da tarde.

Neste lugar entre o real e o imaginário que sua infância foi sendo constituída, com os pés no chão, mexendo na areia, moldando o barro, cuidando de alguns pintinhos, correndo pelo quintal, tomando banho de chuva, subindo e descendo em árvores, vivenciando uma infinidade de brincadeiras muito bem compartilhadas com as irmãs e outras crianças vizinhas. Era justamente nesta criatividade e espontaneidade que lhes eram permitidas que assim vivessem o exercício perene dos achadouros da sua infância, permitindo-se vivenciar todas as experiências desta época. Aqui pouco importava aquela pergunta clássica: "O que você quer ser quando crescer?", o importante mesmo era experimentar todos os sabores da infância, com susto, com graça, com aventura, com vida e cheia de afetos.

Esta criança ao tornar-se adulta traz consigo as memórias desta infância bem vivida. Em seu exercício da profissão opta por ser professora da Educação Infantil intencionando tornar deste espaço um ambiente que, apesar da sua formalidade educacional, permitisse que as crianças vivenciassem a sua infância a partir de uma cultura lúdica e com liberdade para brincar. Mas, o início da carreira docente se deu por volta dos anos 2002, aos 17 anos de idade, logo após concluir o curso de Magistério no Ensino Médio. Na sua bagagem trazia apenas três elementos para compor a sua prática: as memórias da sua infância, a disposição para aprender e as restritas teorias[1] ofertadas pelo curso de magistério.

No entanto, suas primeiras inquietudes surgem ao assumir pela primeira vez uma turma em uma escola da rede privada, na qual a regulação da prática pedagógica ocorria por intermédio de uma rotina sistematizada em função de um livro didático que orientava quais seriam os espaços e tempos de realização das atividades com crianças de três anos de idade. Esta proposição, por sua vez, interferiu diretamente na sua disposição inicial em perfazer o caminho da docência para compor uma Educação Infantil que estivesse atenta para as linguagens e experiências das crianças.

Anos depois adentra à educação pública, também, na Educação Infantil. Paralelamente inicia o curso de Pedagogia que traz outras perspectivas teóricas e epistemológicas das quais havia visto no curso de Magistério e fundamentavam a sua prática pedagógica. Com estes novos estudos e a itinerância na educação pública percebe a necessidade de compreender cada contexto da sua atuação para dispor de uma ótica multifacetada que, por um lado, convoca para extrapolar a linha que delimita uma educação mecânica, por outro, criar, buscar, inovar, inventar possibilidades para uma Educação Infantil não somente com um espaço institucional, mas como um espaço de transbordamento da cultura infantil.

As experiências aqui relatadas serviram a priori para rememorar uma infância vivida em um determinado espaço e tempo imersa pelo brincar espontâneo de uma criança que lhes saltavam aos olhos a magnitude destes momentos e reafirmar a necessidade de uma busca contínua de novas óticas para (re)significar Educação Infantil.

---

[1] Durante os três anos do curso foram ofertadas algumas disciplinas distribuídas de acordo a carga horária de cada ano para dialogarem em linhas gerais sobre a educação, quais sejam: Filosofia, Didática, Sociologia e Psicologia da Educação, entre outras como: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, as quais faziam uma revisão geral dos conteúdos programados para o Ensino Fundamental.

> Recuperar a infância no ato de escrever significa afirmar a experiência, a novidade, o não previsto e imprevisível, o impensado e o impensável; significa inventar as palavras e a forma de encontrar as palavras e de que as palavras se encontrem; que aposta na singularidade de todo acontecimento. (KOHAN, 2011, p. 8).

Significa, pois, encontramos ou inventarmos palavras que se entrecruzem com os vividos de uma infância intensa, contínua, sem os imperativos de tê-la apenas como uma etapa cronológica a ser rapidamente superada. "A tarefa é: torna-se criança através do ato de escrever" (DELEUZE *apud* KOHAN, 2011, p. 253). Eis a tarefa deste estudo, ir em busca de um novo olhar para quiçá compreender a educação da infância para a infância, tal como descobrir um mundo de ludicidade com a intimidade do quintal de casa.

Portanto, o nosso desafio: trazer ao cerne desta pesquisa, por um lado, a infância pela forma como a conhecemos hoje, as formas de representá-las através da escrita de políticas em seu nome e, por outro lado, como as práticas discursivas têm operado na atribuição de sentido da experiência. Esta infância que é constituída pelos dizeres e saberes da história, do contexto, da época, remete-nos à análise de um documento que adentra ao seu território. Documento este que foi elaborado para o tempo presente, mas que possui uma teia discursiva a qual engendra um ordenamento de funcionamento para instituição escolar que, por sua vez, irá gerenciar as vivências da criança neste espaço e tempo.

Ao fitarmos este documento, a saber, Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB, propomos compor este trabalho investigativo através da análise das formações discursivas presentes nesse arranjo curricular que envolvem a criança e sua infância. Trata-se de fazermos este recorte temporal para uma primeira aproximação, permitindo analisarmos estas relações existentes entre a infância, currículo e Educação Infantil dentro desta teia discursiva com seus pontos de descontinuidade, regularidade e equivalência.

Alerta no caminho: deslocamentos e atravessamentos

Dialogar sobre currículo, infância e Educação Infantil no ano de 2021, portanto, é uma tarefa que requer um minuto, talvez de silêncio, silêncio pelas infâncias "aprisionadas" em uma crise sanitária, silêncio pelo agravamento das desigualdades sociais, silêncio pelo aumento dos casos de violência doméstica sofrida pelas crianças, silêncio pelo aumento do número de crianças órfãs, silêncio pelas milhões de crianças das

escolas públicas que tiveram seu processo educativo e formativo interrompido, silêncio também pelas milhões de famílias que tiveram vidas ceifadas, e nestas crianças e sua infância. É um silêncio de dor e reflexão. Mas, é neste silêncio que nos impulsiona a não querermos calar mediante ao apagamento que a Educação Infantil tem sofrido nos últimos tempos.

Aqui nos cabe, antes de tudo, destacar esse momento vivenciado, cujo enredo serviu como um alerta para alocarmos o objeto da pesquisa nesta empreitada analítica, a partir do contexto em tempos de aulas presenciais. Em fevereiro de 2020[2], registra-se no Brasil o primeiro caso de Covid-19, até então, não sabíamos a proporção dos impactos disso na sociedade brasileira. Decorreu assim as primeiras medidas de enfrentamento da pandemia[3], dentre elas, o fechamento de todas as escolas no território nacional. A educação escolar brasileira parou frente ao desconhecido com uma interrupção abrupta de uma educação pública que já enfrentava os extremos dos seus problemas e diante desta crise escancara-se o aprofundamento do seu caos.

Somente um mês após a publicação das medidas emergenciais que o Governo Federal editou a Medida Provisória (MP)[4], nº 934 (BRASIL, 2020), em função do estabelecimento de normas excepcionais para o cumprimento do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior. Ainda assim, os docentes estavam à mercê do como "fazer a educação" sem uma mediação direta entre professores e estudantes imersos em um contexto de total despreparo da educação pública, diríamos, de agravamento das desigualdades sociais. Mais tardiamente o Conselho Nacional da Educação – CNE, posicionou-se oficialmente com a promulgação do primeiro Parecer CNE/CP nº 5/2020[5], posteriormente, outros foram sendo editados para atender as demandas que iam decorrendo do ensino não presencial proposto.

---

[2] Publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, foi editada pelo Ministério da Saúde em, 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19).

[3] De acordo a Lei n. 13.979, de 06/02/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

[4] A MP nº 934, de 1 de abril de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública do que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Esta Portaria foi convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais especiais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11. 947, de 16 de junho de 2009.

[5] O Parecer indica medidas para a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Não intencionamos realizar uma análise documental deste Parecer, mas fazer um pequeno recorte para situar como a Educação Infantil foi incluída na proposta para realização de atividades não presenciais, entendida, neste parecer, "aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar" (BRASIL, 2020, p. 6). No Parecer, recomenda-se para a Educação Infantil que:

> No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais [...] Sabe-se que quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. (BRASIL, 2020, p. 10-11).

A posteriori, o Parecer CNE/CP nº 15/2020[6] edita as Diretrizes Nacionais para a implementação da Lei nº 14.040, 18 de agosto de 2020, que estabelecem normas excepcionais para o estado de calamidade, sugerindo:

> Art. 17. [Que] Na Educação Infantil podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, a critério dos sistemas e instituições de ensino, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica e com as orientações pertinentes quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação. § 1º As instituições escolares de Educação Infantil que adotarem processos pedagógicos não presenciais devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC. (BRASIL, 2020, p. 10).

Portanto, em 2020, apesar de estarmos em um contexto totalmente adverso ao habitual as orientações de cunho organizacional e pedagógico parecem ainda primar pelo desenvolvimento cognitivo "no sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, [...] evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e

---

[6] Antes deste houve as seguintes publicações: Parecer CNE/CP nº 09/2020, que faz um reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; Parecer CNE/CP nº 11/2020, com orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Todavia, o Parecer CNE/CP nº 15/2020 retoma as orientações dos pareceres anteriores, mas com a diferença deste propor uma Resolução instituindo as Diretrizes Nacionais para a implantação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.

socioemocionais" (BRASIL, 2020, p. 10-11). Ora, se neste contexto de luta pela vida o desenvolvimento cognitivo ainda soa como fator preponderante da Educação Infantil, como podemos analisá-los externo a este contexto?

Alguns estudos alertam que "a regulamentação de atividades não-presenciais para crianças, inclusive para as da Educação Infantil, fez com que emergissem algumas dissonâncias, uma vez que alguns grupos de crianças ficaram em desvantagem diante desse novo contexto" (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 107). Além disso, os princípios basilares da Educação Infantil não preveem nenhum processo educativo à distância, ou seja, a proposta para que estados e municípios elaborassem atividades sistemáticas a partir dos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e almejando uma suposta realização remota com apoio de recursos tecnológicos ou não, decorre de um discurso que prioriza uma aprendizagem sistemática e nega as reais especificidades da Educação Infantil. Desse modo,

> Vimos que as decisões aligeiradas marcam retrocessos, evidenciados em alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que sugerem centralidade no repasse de conteúdo (desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças). Exigem das professoras dominar meios, planejar e propor atividades sem terem condições para tal e requerem das famílias se ocuparem de uma tarefa que não é sua (pela natureza pedagógica do trabalho educacional) e disporem de meios que estão ausentes em grande parte dos lares brasileiros. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 7).

Atrelado a isso, outro aspecto que queremos ressaltar é a forma como a brincadeira e as experiências lúdicas ficaram condicionadas unicamente para o cumprimento de tal competência, no caso mais específico destes pareceres, as competências previstas na BNCC. "As instituições escolares [...]devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiências pela BNCC." (BRASIL, 2020, p. 10). Observa-se aqui que as práticas de ludicidade estão condicionadas à estimulação ou alcance de uma determinada habilidade. Neste caso, a ludicidade não é vista como um fio condutor das práticas pedagógicas na Educação Infantil, mas deve-se primar pelas habilidades cognoscitivas para assim, forçadamente, incluir as vivências lúdicas.

Neste reconhecimento das precariedades vividas pelas crianças na pandemia do COVID-19, serviu como uma lente de aumento para denunciar os "maus tratos" que a Educação Infantil vem sofrendo. Nos descritos destes pareceres percebemos como as

atividades não presenciais estavam subordinadas aos objetivos, competências e habilidades da BNCC, além disso, a mesma proposta que contemplou algumas crianças em um determinado contexto foi a mesma que deixou tantas outras à mercê dessa desigualdade social que não possibilitou uma relação de reciprocidade entre a infância e a sociedade.

Sendo assim, saímos desse recorte temporal da pandemia para o momento da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017. Um documento de caráter normativo visando subsidiar a elaboração do currículo e propostas pedagógicas das redes de ensino e suas instituições tanto públicas, quanto privadas (BRASIL, 2017). Esta homologação, por sua vez, tem causado inquietações e também contestações mediante a unificação de uma base curricular comum para todos, apesar de cada território ter diferentes contextos sócio-históricos e culturais.

Todavia, logo após à homologação o CNE publica a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, que estabelece a obrigatoriedade da sua implementação ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, orientando como esta deverá ser instituída.

> Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.
> §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal [...]. (BRASIL, 2017, p. 5).

A partir desta normatização deu-se início aos processos de reformulações dos currículos no território nacional nas esferas estaduais e, posteriormente, nas municipais. De outro lado, articula-se nas instituições acadêmicas, associações científicas e grupos de pesquisas um movimento de estudos e pesquisas educacionais contemporâneos que problematizam, questionam e contrapõem alguns imperativos instrumentalistas da BNCC. Considerando, entre tantas outras problematizações, a

> BNCC vem sendo apresentada como estratégia estabelecida para melhorar a qualidade da educação básica no país pauta-se na distinção de conhecimentos e habilidades denominados ‘mínimos’ e ‘essenciais’ para todos os estudantes brasileiros. Seu efeito direto se fará presente não só nas escolas, mas também nos cursos de formação de professores, nas produções de materiais didáticos e livros dirigidos para professores e crianças. Dito de outro modo, a presunção de conteúdos que

> ‘obrigatoriamente’ serão ensinados produzirá um campo de necessidades, pressupondo a imprescindibilidade de cursos específicos, de elaboração de materiais didáticos que contemplem os conteúdos a serem implementados segundo a BNCC. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 52).

Neste cenário, entre a resolução normativa e as tantas inquietações que geraram as contestações e problematizações, a partir do ano 2018, na Bahia, foi produzido o Documento Referencial Curricular do Estado da Bahia – DCRB. De acordo ao contexto histórico descrito no próprio DCRB, este documento foi elaborado em regime de colaboração entre o Estado e os municípios que perpassaram por um processo de escuta ativa envolvendo representantes de professores, gestores escolares, estudantes, conselheiros municipais e estaduais dos 27 territórios de identidade.

Portanto, objetivando a produção de documentos orientadores para a primeira versão do DCRB foi promovido uma mobilização com as equipes técnicas das secretarias municipais de educação. Esse movimento o qual intitularam de “Escuta Inspiracional”, foi fruto da parceria firmada entre o Instituto Inspirare, Tellus e Unibanco. Uma vez escrito a primeira versão do documento, realizou-se uma consulta pública (presencial e virtual) sob orientação da equipe de trabalho[7] para coleta de contribuições que pudessem ser incorporadas à segunda versão. No entanto, estas contribuições eram aceitas mediante aos “critérios objetivos de elegibilidade das contribuições recebidas durante as consultas públicas” (BAHIA, 2018, p. 19).

Ao analisarmos mais detidamente a Educação Infantil, observa-se que a elaboração desse currículo percorreu pelos pressupostos teóricos e metodológicos da BNCC e sua organização curricular foi composta através dos campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre isso, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) destacam que ao colocar as experiências, tal como foram formuladas como protagonistas, elas operam como uma regulação mais refinada que as outras etapas de ensino, pois o poder não será exercido de fora, nem de cima, mas por dentro da própria experiência da criança. Por outro lado, convida pensarmos “até que ponto é possível garantir que aquilo que se denomina como campos de experiências não se tornem

[7] Esta equipe foi constituída por: duas coordenadoras estaduais, uma representante da SEC, uma representante da UNDIME-BA, uma coordenadora da etapa da Educação Infantil e duas coordenadoras da etapa do Ensino Fundamental, três redatores da Educação Infantil, 19 redatores do Ensino Fundamental, além de profissionais colaboradores com representação de todos os Territórios de Identidade. (BAHIA, 2019, p. 18).

disciplinas curriculares fechadas e mal trabalhadas nas escolas de educação infantil?" (*Idem*, 2016, p. 54).

Lembro-me[8] que a primeira leitura realizada acerca do DCRB interroguei como estas experiências haviam sido produzidas e os motivos pelos quais um campo parecia conter mais experiências em detrimento da limitação dos outros. Havia ali algo que inquietava-me e requeria uma análise mais minuciosa sobre este novo engendramento. No entanto, o ingresso, no ano de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UESB contribuiu para problematizar o currículo, mais especificamente com a imersão dos estudos realizados no âmbito das disciplinas: Currículo, Práticas Educativas e Diferença; Infâncias, Políticas Curriculares e Diversidade e no Grupo de Pesquisa Infância, Educação e Contemporaneidade (GPIEC).

Sob esta perspectiva, são estas inquietações que por um lado, em uma realidade atípica, denunciam o total despreparo da educação pública no qual o alcance de habilidades e competências sobrepõem os cuidados com a vida, por outro, o construto de um currículo que impõe um certo modo de pensar a educação para a infância com um caráter mais instrumentalista, que desvencilham a problemática desta pesquisa: como os discursos que constituem o Documento Curricular Referencial da Bahia operam na regulação do espaço-tempo da Educação Infantil e entrelaçam a ação docente e o sujeito infantil?

Assim, este estudo requer analisar como os discursos empreendidos no DCRB regulam o espaço-tempo da Educação Infantil e consequentemente conduz a ação docente em função do governamento da infância. A partir deste objetivo, outros de cunhos mais específicos se fazem necessários para problematizar a questão: a) Interrogar as discursividades que constituem a Educação Infantil no contexto do DCRB; b) Analisar descritiva/discursivamente as regularidades e descontinuidades presentes nos estudos acerca do currículo na Educação Infantil com ênfase no contexto empreendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); c) Diagramar como se constituíram os discursos que são postos em jogo no DCRB através da disputa política curricular da educação infantil; d) Problematizar como as tramas discursivas entrelaçam o espaço-tempo, a ação docente e o sujeito infantil neste dispositivo curricular;

[8] O relato na primeira pessoa do singular relaciona-se a uma experiência pessoal.

E nessa busca de observar a Educação Infantil a partir de outras óticas, ousamos desvelar alguns discursos que atravessam essas políticas curriculares como forma de saber o que se quer e o que não se quer das práticas que irão perpassar por essa etapa educacional em seus diferentes contextos. É preciso, pois, ouvir o que querem as crianças, o que elas precisam e como querem os espaços da Educação Infantil. "De fato, as crianças têm o que dizer, do jeito delas. A fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas" (ABRAMOWICZ, 2003, p. 20). Dessa forma, compreendemos que

> Estar com as crianças no cotidiano escolar implica envolver-se com elas, escutá-las para além das palavras e envolver-se com outras linguagens; requer disposição sensível que provoca e desdobra a interação e a comunicação. Interagir com as crianças, depende de que aceitemos e pratiquemos ensinar e aprender com elas. (CUNHA; FARIA, 2017, p. 145).

É nessa imprevisibilidade da criança que questionamos se a sua criatividade, sua invenção, sua espontaneidade, cabem nos moldes de um currículo que limita as potencialidades da criança, levando-nos (re)pensar em *uma* Educação Infantil para a criança e da criança. E aqui recorremos, tal qual as crianças, do artigo indefinido para definir a Educação Infantil não como um espaço impessoal, mas como um espaço peculiar da criança.

> As crianças se exprimem assim, um pai, um corpo, um cavalo. Esses indefinidos frequentemente parecem resultar de uma falta de determinação devida às defesas da consciência. [...] Contudo, o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau. (DELEUZE *apud* JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p.40).

Por isso, problematizar estes discursos no contexto do Documento Curricular Referencial da Bahia e a forma como têm atravessado a Educação Infantil irá ajudar compreendermos esta infância e o que estamos fazendo para com essas crianças em seu tempo atual. É um repensar no processo criativo de fazer a Educação Infantil dentro da sua "singularidade no mais alto grau".

Itinerário metodológico: empréstimos e invenções

Com o empréstimo das reflexões de Bujes (2002), apresentamos os "descaminhos" que o pesquisador contemporâneo se propõe perpassar na conduta da sua

prática investigativa. Este descaminho não significa uma forma de refutação aos caminhos propostos e existentes, mas como uma forma de inventar outras possibilidades. É neste processo que nossas interrogações combinam-se com as ferramentas, com a inventividade de manejar o objeto de estudo, que fortalecerá os achados de uma pesquisa que não requer uma resposta única.

Nesta empreitada aventuramos enveredar por uma pesquisa documental para analisar as práticas discursivas do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, no que concerne à Educação Infantil. Aqui faremos uma escavação arqueogenealógica para inventariarmos os caminhos investigativos desta pesquisa que busca enveredar entre a política curricular da Educação Infantil com seus contextos e períodos das suas formulações, para então compormos uma plataforma analítica que ajude interrogarmos o DCRB em seu tempo de atuação.

Nesta proliferação de investigar o objeto de estudo sem requerer uma totalidade ou plenitude dos seus achados, teceremos a problematização no transcorrer da pesquisa sem determinarmos um caminho linear, mas iremos descobrindo as possibilidades de interrogação nos entremeios do estudo. Por sua vez, Ogiba (1995) declara que esta potencialidade analítica poderá oportunizar uma reflexão tanto em nossos conceitos metodológicos da pesquisa, quanto em nossa prática educativa. Neste caso,

> Não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre o saber e poder. Os “novos olhares” dizem respeito a essas novas formas de conceber um tema como problema de investigação. (COSTA, 2007, p.16).

Como fio condutor Veiga-Neto (2007, p. 35) enfatiza que este novo olhar está relacionado em compreender que “devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar”. É preciso, como diz Bujes (2002, p. 18), “educar para olhar de outra maneira aquilo que não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes”. Dito isto, como constituir, então, a pesquisa sem limitar-se a uma lente reducionista de respostas prontas e acabadas? Como pensar no itinerário metodológico?

Sendo assim, recorremos às reflexões de Corazza (2007, p. 120-121):

> Não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. Cada prática de pesquisa é uma

> linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída.

É justamente num certo (ou talvez, incerto) modo de problematizar que pretendemos percorrer por este labirinto investigativo para "impregnar-nos das teorizações, criarmos 'problemas' e outras teorizações. Então saltamos da ponte para aventurar-nos na desterritorialização do ato de pesquisar" (PEREIRA, 2015, p. 26). Neste percurso, faremos empréstimos de alguns conceitos não como um decalque, nem para falarmos tal como os estudiosos que cunhou determinado conceito, mas para problematizarmos este currículo da Educação Infantil a partir do seu contexto de atuação. Como diz Corazza (2002), trata-se de ler as teorizações e depois afastarmo-nos para criarmos nossos atos de escrever.

Por isso, ao inventariarmos esta escavação arqueogenealógica será interessante recorrermos a Veiga-Neto para esclarecer que apesar de, a rigor, não existir um método se considerado pelos métodos modernos a partir de Ramus e Descartes, poderemos considerar a arqueologia e genealogia como métodos se, "entendermos método, então, 'como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição" (VEIGA-NETO, 2016, p. 10). Assim, compreendemos que seguir as investigações e interrogações mediados por um labirinto investigativo possibilitará caminharmos sem, necessariamente, cumprir com regras práticas de um determinado método e aplicá-lo a um dado problema técnico. Além disso, a *arqueogeneaologia*, em um sentido amplo/*soft*, será uma ferramenta importante para realizarmos esta escavação mantendo a rigorosidade científica sem ser rígida.

Assim, com esta produção analítica e descritiva propomos operar sobre as formulações enunciativas do material empírico a ser pesquisado para interrogar os seus discursos antes de quaisquer aceites. Nesse veio, a arqueologia possibilitará analisar o DCRB não para recusá-lo, mas para sacudir a brandura pela qual o aceitamos e compreendermos como funciona em seu contexto de atuação. Localizamos, portanto, algumas estratégias que podem ajudar engendrar uma análise arqueológica:

> A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros

> e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Isso não implica dizer que não iremos fechar o DCRB em si mesmo no tempo do seu acontecimento como quem procura por respostas ou soluções precisas, mas iremos abrir outras conexões dentro e fora dele no jogo da sua elaboração para compreendermos como o conjunto destas estratégias prosseguem investindo na Educação Infantil através deste dispositivo pedagógico. Portanto, a genealogia contribuirá para analisarmos como a política curricular foi constituindo os seus ditos ao longo de cada contexto histórico.

Destarte, a genealogia é "meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos" (FOUCAULT, 2004, p.15), é uma crítica que exige vários materiais acumulados, a minúcia do saber e paciência para marcar as singularidades dos acontecimentos e espreitá-los de onde menos se espera (FOUCAULT, 2004). Por isso, a "parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva dos discursos: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objeto" (FOUCAULT, 1996, p. 69-70).

Portanto, utilizando-se dessa característica de análise pacientemente documentária poderemos percorrer por alguns caminhos anteriores ao DCRB como um exercício de inteligibilidade para mapear a regularidade, dispersão e descontinuidade com as quais as formações discursivas têm afirmado sobre a política curricular da Educação Infantil. Pela qual poderemos observar e descrever a constituição do saber através das lutas históricas com o acoplamento dos conhecimentos entre as memórias locais, ativando a percepção entre estas regularidades descontínuas ou até mesmo entre suas conexões que formulam esta política curricular.

Desta forma, esta complementariedade entre a arqueologia e genealogia compõe esta ferramenta analítica e descritiva que servirá para, através da *arqueogenealogia*, arquitetarmos um trabalho investigativo acerca do Documento Curricular Referencial da Bahia para conhecer/explorar os discursos ali implicados, servindo-nos como uma ferramenta para conduzir este estudo. De acordo Veiga Neto (2017, p. 57), esta análise busca, também, "as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc."

Sendo assim, a escolha pela pesquisa documental justifica-se pelo fato de que queremos pôr em análise os discursos oficiais sobre o currículo da Educação Infantil, observando-os como prática de significação. Segundo Cellard (2012, p. 298), a pesquisa documental exige, “desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento”. Ou seja, além de elegermos o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB para esmiuçarmos as engrenagens e engates do seu funcionamento, também iremos tecer conexões com outros documentos que possibilitará compreendermos os discursos do DCRB em seu contexto de atuação.

Para tanto, em um momento primário iremos realizar um Estado da Arte que permitirá, para além de fazermos um levantamento das pesquisas e produções acadêmicas que estão sendo colocadas em circulação, observarmos e analisarmos as formações discursivas que são postas em jogo acerca do currículo da Educação Infantil nestes estudos e pesquisas. Neste ínterim, recorremos as referências epistemológicas de Ferreira, (2002), Romanowski e Ens, (2006), para organizarmos este recorte investigativo a partir das publicações das revistas eletrônicas: E-curriculum, Espaço do Currículo e Currículo sem Fronteiras; das publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED a partir do Grupo de Trabalho – GT7, assim como, às pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação/Mestrado das Universidades Estaduais da Bahia.

Por conseguinte, após analisarmos o dito e não dito nestas pesquisas educacionais iremos compor um capítulo genealógico para diagramar as formações discursivas que constituem as continuidades e rupturas do que se quer a política curricular da Educação Infantil e como estes discursos vão tecendo as relações que estabelecem liames com o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB. Sendo assim, elegemos três marcos referenciais desse processo histórico que nos possibilitará excogitar esta constituição dos enunciados, quais sejam: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Com isso, inteiramos fazer este gesto como uma esteira da nossa empreitada analítica possibilitando-nos não somente analisar o DCRB em sua condição de existência, mas observando os deslocamentos daquilo que se quer sobre/para um currículo da Educação Infantil.

Nestes deslocamentos intencionamos “significar, pensar, analisar, desejar, atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (CORAZZA, 2007, p. 109). Quais sentidos têm sido atribuídos a elaboração do currículo para a infância contemporânea? Esta inquietação que nos faz colocá-lo pelo avesso para “investigar e destacar outras redes de significações” (*Idem*, p.109). Sendo assim, nossa empreitada analítica busca deslocar os discursos ali empreendidos e interrogá-los. Portanto, concordamos com Corazza (2001, p.20) ao afirmar que “é uma pesquisa de ‘invenção’, não de ‘comprovação’ do que já foi sistematizado”.

Desse modo, não intencionamos comprovar o que está posto ou fazer uma analítica das práticas educacionais da Educação Infantil como forma de priorizar esta ou aquela teoria na busca de uma solução. Mas, ousamos cartografar outras possibilidades de pensar sobre a Educação Infantil na contemporaneidade, esgueirando de qualquer unidade dos resultados. Percorrer, pois, por estes labirintos nos possibilitará analisar discursivamente o Documento Curricular Referencial da Bahia (- DCRB) tendo em vista os efeitos que os discursos permeados neste dispositivo poderão acarretar nesta etapa de ensino.

Isso implica desconstruirmos a visão de uma explicação unívoca para ressignificarmos uma percepção analítica que examina o discurso entre a esfera que o compõe, não somente para descrevermos as palavras, o seu signo e significado, mas é irmos mais que os signos que designa as coisas. Para então, compreendermos o enunciado nas estreitezas e singularidades nas condições de sua existência.

Rastrearmos estes discursos nas condições circunstanciais que os compuseram implica sondarmos as suas ressonâncias nesta engrenagem curricular. Sendo assim, “busca o encontro sempre faltoso com um semidizer, que não consegue designar no discurso, senão como lacuna. Busca a significação que poderia ter sido esquecida, e aquela sempre nova” (CORAZZA, 2001, p. 19). São nestas lacunas que tateamos o currículo e os desencadeamentos que sustam o alavancar de uma educação da infância para a infância.

Conquanto, o feito desta pesquisa desengatilha a busca por experiências da infância que nos empreste uma lente no sentido de pensarmos a Educação Infantil fora do contexto que comumente vem sendo consolidada e possibilitar diagramar um mapa que trace caminhos os quais permitam a criança vivenciar sua infância dentro deste espaço educacional. Daí a opção por enveredarmos neste labirinto investigativo como uma

potência para guiar-nos por uma diretriz inventiva que permita desenvolver este trabalho analítico sem considerarmos como,

> Uma "camisa de força" para se chegar ao ponto de chegada, mas servem de bússola para orientar nossa problematização enquanto atitude radicalmente crítica com vistas à compreensão das relações de saber-poder que circundam as práticas discursivas e não discursivas do objeto de estudo e investigação. (PEREIRA, 2015, p. 38).

Sendo assim, este estudo se constituirá mais como um exercício de pensamento para fazermos empréstimos de algumas ideias e produzirmos outros efeitos no contexto o qual disponibilizamos a percorrer. Permitindo-nos, poetizar! "Poetizar nesse caso significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos. Novos olhares! Novas sinapses! Novos sentidos!" (PARAÍSO, 2004, p. 295-296). É neste certo modo de pesquisar que teceremos os nossos escritos.

Portanto, o estudo encontra-se organizado com a introdução, quatro capítulos e considerações cartografadas em suas provocações. Na introdução, intencionamos apresentar alguns caminhos, atravessamentos e as inquietações que compuseram este estudo. O primeiro capítulo reservado como "INFÂNCIA: relações de saber e poder", permeia pela infância entre o contexto histórico e a forma pela qual foi se constituindo como uma categoria social e de direitos, além disso, discorre sobre a luta para que a Educação Infantil tornarsse um espaço educacional próprio e de direito da criança.

No segundo capítulo, apresentamos o Estado da Arte sobre o currículo na Educação Infantil considerando, por meio de buscas nas publicações de revistas eletrônicas específicas para discussões acerca das políticas curriculares, como têm sido descritas as continuidades e regularidades da proposta da BNCC a nível nacional. Em paralelo, esquadrinhamos as pesquisas educacionais dos Mestrados em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, quais sejam: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, objetivando situar a produção dos estudos relacionados ao currículo da Educação Infantil no Estado da Bahia.

Para problematizarmos os liames, as rupturas, as relações de forças, quereres e as descontinuidades das políticas que permeiam o currículo, tecemos o terceiro capítulo: "Um gesto genealógico: o que quer a política curricular para educação infantil?", intencionando diagramar como a política curricular da Educação Infantil nacional foi se

constituindo em cada contexto histórico da sua formulação e como algumas regularidades foram se perpetuando, além de apontarmos algumas desconexões.

No quarto capítulo, dispomos a esquadrinhar os discursos que foram produzidos para regular o espaço-tempo da Educação Infantil e corporificou-se no currículo da primeira etapa da Educação Básica. Ensaiamos aqui, um gesto de problematizarmos esta regulação, tal como foram formuladas nos entremeios da infância, e que entrelaça as experiências da criança com a experiência da docência.

Ademais, realizarmos essa análise em uma perspectiva discursiva é permitir uma abertura para as possibilidades de considerarmos as crianças em seus itinerários, saberes e sabores da infância constituindo o espaço-tempo da Educação Infantil como potência para desvencilhar as experiências, a criatividade, a inventividade e a espontaneidade da criança.

CAPÍTULO I

INFÂNCIA: relações de poder e saber

> *Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.*
>
> ***Manoel de Barros***

As ressonâncias poéticas de Manoel de Barros ressaltadas em epígrafe demonstram reafirmar metaforicamente a necessidade de estarmos mobilizados diante ao nosso objeto de estudo que traz ao cerne a infância, a qual tem sido alvo constante dos discursos pelos quais a prática educacional vem sendo pensada como a criança ao adentrar no espaço escolar será transformada no aluno descrito pela própria política curricular. E vozeando o nosso desejo de sermos "um caçador de achadouros de infância", neste capítulo, iremos examinar como tem se constituído os discursos que se põem a falar sobre a criança no âmbito educacional.

Nesse sentido, ao adentrarmos no território da infância (e aqui iremos considerá-la como uma categoria social), nos remete a pensar como ao longo da construção histórica foi se constituindo como categoria e de acordo a tal historicidade do período. Além disso, precisamos considerar que a criança vivencia a sua infância em territórios diversos como no campo, na cidade, nas comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, nas periferias, nos grandes centros, enfim em diferentes contextos sociocultural o qual possibilitará que perpassem por sua infância de maneira diferenciada uma das outras.

Dessa forma, ao tomarmos o nosso objeto de estudo iremos falar sobre a criança e a infância a partir do âmbito educacional, considerando a forma pela qual a infância foi sendo constituída como uma categoria social e de direitos e como vem adentrando a este espaço através da institucionalização de leis, normas, regulamentos e políticas curriculares. Dessa forma, ao buscarmos compreender como o território da

infância vem se configurando nos entremeios da Educação Infantil, faz perceber como foi se constituindo e modificando ao longo do tempo as formas de pensar em detrimento da organização social.

Sendo assim, alguns estudos sociológicos apontam que pensar a infância como uma categoria social foi um movimento que iniciou na modernidade e sua entrada em cena como tal categoria decorreu da emergência desta época. Esta emergência, por sua vez, representou uma ruptura com o tempo no qual não havia diferenciação entre adultos e crianças para iniciar o engendramento de discursos que iriam pensar em sujeitos infantis "capazes de trazer um retorno econômico para a sociedade" (DORNELLES, 2008, p. 30).

Em uma abordagem sociológica Dornelles (2008), postula que essa emergência surge de um lugar de confrontação nos interstícios dos séculos XVI e XVII, quando a própria sociedade começa passar pelos efeitos de novos fenômenos políticos, sociais e demográficos. Neste caso, "com o aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização dos Estados nacionais, emergem modos novos de ver indivíduos e populações" (BUJES, 2002, p. 32), ou seja, era necessário produzir novos atores para atender as exigências deste momento histórico. E aqui "interessava que as crianças se tornassem adultos economicamente úteis à sociedade" (DORNELLES, 2008, p. 29).

Bujes (2002) também esclarece que essa entrada na modernidade está relacionada com a transformação dos mecanismos sociais que passam a observar as crianças e a sua infância sob uma nova perspectiva. Ou seja, a criança – como já descrito por Dornelles (2008) – tornou-se alvo da sociedade capitalista a qual precisava-se criar maquinismos para que estas tornassem-se adultos economicamente proativos.

Em seus estudos sobre a infância Narodowski (1993), também reafirma que na modernidade a infância deixa de ocupar um lugar como parte de um grande corpo coletivo para ser demarcada de forma individualizada e, assim, gerou um amplo leque de discursos que a contextualizam e explicam-na cientificamente. Nesse afã como um novo fenômeno social a infância torna-se "por um lado, objeto de estudo, campo de significados acerca das características da mesma, mas por outro, potencial aplicável, desenvolvimento social, ação educativa" (NARODOWSKI, 1993, p. 29).

Neste enlace, Corazza (2002) ao examinar os estudos de historiadores e analistas culturais para cartografar a História da Infância, aponta alguns indícios de como a infância foi sendo constituída ao longo de cada contexto sócio histórico, sendo influenciado por alguns fatores, dentre eles: "1) emergência de um sistema de educação;

2) desenvolvimento do capitalismo; 3) aumento da maturidade emocional dos pais" (p. 89). Destaca ainda que com estas modificações em torno dos séculos XVII – XIX, contribuíram para que seus direitos passassem a ser protegidos pelo Estado e suscitassem na criação de legislações específicas para esta categoria social.

Por sua vez, Corazza (2002) ainda dedicou-se para fazer uma bricolagem com recortes de acontecimentos que marcam a infância e reforçam a ideia como as crianças estão a cada dia sendo preparadas a tornarem-se adultos produtivos para o mercado econômico e trabalhista. Como afirma a referida autora são fatos que pela intensidade de seus ditos resultaram em uma "'fotografia' da infância e dos infantis que são contemporâneos, pelo que deles dizemos, fizemos, pensamos, sentimos (CORAZZA, 2002, p. 52).

Como exemplificação, pedimos licença para reproduzir um desses relatos tal como fora descrito na obra e que desvela algumas regularidades destes discursos:

> Já as escolas e os professores atuais têm a responsabilidade de preparar os trabalhadores do século XXI. Esta é a opinião de David Thomburg, professor e consultor do governo norte-americano para assuntos educacionais. Sua "nova missão" é a de preparar profissionais fluentes em tecnologia, ou seja, que consigam usar um computador com a mesma facilidade que abrem um livro para ler, como Thomburg declarou no II Congresso da Escola Particular do Rio Grande do Sul, realizado em julho de 1997, em Porto Alegre, e cujo foco foi a Educação numa Sociedade Global. Acreditando que a maioria das profissões do próximo século ainda não foram inventadas. O consultor indicou que a mudança que precisa ser feito é não de preparar pessoas para trabalhos específicos e sim de desenvolver nas crianças as habilidades que poderão ser usadas em qualquer tipo de trabalho que possa surgir. (CORAZZA, 2002, p. 23).

Apesar deste depoimento ter sido proferido há quase três décadas, esses são tipos de discursos que ainda reverberam quando o assunto em questão é infância e educação. O que parece está em jogo não é a criança com o seu processo atual, sua fase de descoberta, de inventividade, de criatividade e vivência, mas é sempre o vir a ser que se eleva à máxima potência, as ações educacionais parecem ser sempre elaboradas a partir de uma visão adultocêntrica ao invés de visualizar a infância como possibilidade para pensar a educação escolar da criança.

Por ora, importa esclarecer que essa narrativa histórica da infância pode ser tomada como referência para situarmos o currículo como uma prática na qual se articulam as estratégias, os direcionamentos para a organização estrutural, profissional e pedagógica da Educação Infantil. Trata-se de traçarmos como a emergência de um espaço educacional

próprio para a criança tem se configurado a partir daquilo que é dito sobre como deve ser constituído este espaço.

1.1. Infância entre os fios do saber-poder

Uma artesã que tem em suas mãos a arte de tecer os fios, admiravelmente conhece cada ponto, cada volta, cada sentido, cada contorno que a linha precisa dá e assim, alinhando e entrelaçando ponto a ponto ela terá o seu produto final, produto fruto do seu objeto de desejo, das suas emergências, das suas intenções. Antes de concretizar-se foi pensado, imaginado, desejado e descrito o que e como seria feito, ou qual artesã que na solicitude e desejo de ter um chapéu teceria seus fios para tornar-se um cachecol? Seria preciso outros contornos para que o objeto, primeiramente desejado, não tornasse o que fora descrito.

Tal como uma artesã que tece os seus fios a fim de obter o seu objeto de desejo, a infância está sendo envolvida nestes fios e tramas discursivas da sociedade contemporânea. Mas, se não estamos na condição de artesã que conhece expressivamente cada ponto de conexão, é preciso puxar os fios para perscrutarmos estas conexões e entendermos a emergência desta produção. O primeiro fio é compreendermos que a lógica dos discursos tecem seus atos enunciativos de acordo a determinado espaço-tempo e contexto de atuação.

Considerando esta constituição correlata ao adentramos no território da infância poderemos perceber campos de conhecimentos que, por um lado, poderá discursar sobre uma infância que foi pensada para atuação na educação escolar e, por outro, promover campos de lutas, de afirmação, em oposição a um apagamento deste espaço educacional próprio da criança. Aqui precisamos ficar à espreita para problematizar as condições circunstanciais que compuseram determinados discursos e o porquê pelo qual compuseram. Portanto, nossa análise será direcionada para interrogar como a Educação Infantil vem sendo constituída entre as formações discursivas da política curricular.

Através dos seus estudos e pesquisas Maria Isabel Bujes (2002) declara que nos últimos séculos houve uma crescente produção de saberes sobre a infância e os novos modos de constituir a educação escolar foram sendo operados quando a Educação Infantil tornou-se um espaço próprio e de direito da criança, notadamente como objeto de lei. E nessa vontade de saber sobre um espaço institucional próprio da criança que os discursos

passam a ser constituídos a partir de uma gama de interesses relacionáveis a cada contexto e tempo.

Como forma de desvelar/analisar tais discursos iremos puxar o segundo fio a partir da perspectiva pela qual a infância é pensada entre os contextos das instituições da Educação Infantil. Com isso, ao interrogarmos os discursos que constituem as políticas curriculares da Educação Infantil podemos, por exemplo, pensar nas potencialidades que um currículo pode vir a ser para alcançar uma Educação Infantil atenta às particularidades da criança, ao invés, de tão somente, pensar o que o currículo é, ou quais conteúdos podem ser veiculados através dele.

Desde então, são estas forças que constituem as leis, os regulamentos, as diretrizes, o currículo que atravessam o espaço-tempo da Educação Infantil. Por enquanto, deixaremos este discurso em suspenso para continuarmos examinando ao longo do trabalho e iremos continuar esquadrinhando os discursos que têm apontado para uma infância primariamente escolarizada. Talvez, este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das particularidades da infância entre seus espaços escolares (DORNELLES, 2008).

É, portanto, permeado por uma gama de interesses políticos, econômicos, sociais e educacionais que os discursos vêm sendo constituído para descrever as formas de ensinar e aprender da criança entre o propósito do seu meio educacional. Dessa forma, Gondra (2010) aponta para um “traço comum” que vem compondo esses discursos através dos quais podemos perceber como as teorias foram se organizando para imprimir uma certa maneira de instituir tanto a ação pedagógica, quanto a aprendizagem dentro destes espaços ao longo do contexto histórico de formulação da Educação Infantil.

Ademais, Gondra (2010) discorre que estes discursos são permeados pelos saberes de diversas áreas reforçando a ideia da infância ser pensada como uma fase de preparação para as etapas de escolarização seguinte, quais sejam: a) Discursos médicos, dentre tantos, apontam para a caracterização da criança e a ordenação do seu desenvolvimento infantil; b) Discursos jurídicos, que instituem limites temporais para livrar ou instaurar a responsabilidade penal sobre os diferentes sujeitos; c) Discursos do mundo do trabalho e do campo militar, para pensar a participação nestas forças a partir da definição de idades de vida; d) Discursos pedagógicos, cada vez mais especializados e segmentam as idades da vida.

São estas premissas que constituem uma infância delimitada, demarcada para o ambiente educacional e forçadamente envolve a criança em uma antecipação da

escolarização sobre a qual subjaz as forças para desenvolverem habilidades diversas em um curto espaço de tempo. Por outro lado, requer uma vontade de saber sobre a infância com suas histórias de vida na qual a criança tenha mais tempo para brincar, pisar na grama, experimentar brincadeiras com água, terra, ter mais contato com elementos das natureza, enfim uma infância que permita às crianças viverem suas experiências com vivacidade.

Pensar nesta condição poderá, talvez, fazer percebermos que "a infância é o reino do 'como se', do 'faz de conta', do 'e se as coisas fossem de outro modo...?'" (KOHAN, 2007, p. 111). É o tempo do fazer acontecer, do viver a singularidade de ser criança no aqui e agora, é permitir-se vivenciar uma infância como criatividade, inventividade, espontaneidade, como potência de vida. Dessa maneira, a infância requer ser pensada para além da temporalidade determinante entre as fases do desenvolvimento que são demarcadoras no currículo.

> A infância, em suas experimentações, está associada à criação, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo do acontecer e da invenção. Desse modo, defender a ideia da infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, pois é disso que se trata: o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica na qual estamos inseridos. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

Logo, desvelarmos estes discursos nas condições circunstanciais que o compuseram implica problematizarmos esta lógica operante do poder do capital que produz seus efeitos sobre a infância, neste ponto localizamos o nosso terceiro fio para perscrutarmos nesta trama discursiva. Assim,

> Discutir as noções correntes de infância é mostrar como os discursos que se enunciam sobre a infância têm orientado as práticas de atenção/criação/educação das crianças pequenas, como eles têm servido à tomada de decisão em termos de políticas públicas para este segmento populacional. (BUJES, 2002, p.19).

Desta forma, procuramos tanto analisar como os discursos estão conectados e quais efeitos estão sendo produzidos, quanto discursar sobre as crianças e como tem sido pensado a Educação Infantil para que elas possam vivenciar sua infância com mais ludicidade. Assim, possamos interrogar o currículo, pois "já não bastaria dizer que, na cadência malemolente dos últimos séculos, a infância viu-se converter numa substância envelhecida, arrefecida, puída; [...] uma infância sem susto, sem graça, sem vida."

(AQUINO, 2019, p.165). Uma infância constituída entre os fios e tramas das políticas curriculares.

1.2. Infância e governamento da maquinaria escolar

Nessa teia discursiva vemos sobressair como os enunciados possuem sua lógica de formação para projetar como deve ser a organização atuante nas instituições da Educação Infantil, a qual por sua vez irá estabelecer as condições e formas de aprendizagem das crianças. Logo, para uma analítica da infância em situação escolar precisamos compreender o funcionamento e ordenamento da escola a partir do seu contexto histórico.

Em um artigo intitulado “A maquinaria escolar”, Varela e Uria (1992) destacam que pôr a escola ser uma instituição que nem sempre existiu, mas constituiu-se como uma invenção para atender as demandas sociais de cada época, é salutar compreendermos as suas condições históricas de existências no interior da nossa formação social para assim entendermos tanto a sua lógica de funcionamento - com a institucionalização dos seus dispositivos, dos processos de montagem das suas peças mestras, com seus engates, com os poderes que estão conectadas - quanto a maneira como ela pode vir a funcionar, como potência, como “poder-ser”.

Ao fazermos uma breve rotação histórica percebemos como estas instituições foram sendo constituídas para atender as emergências de cada período. Registra-se que a primeira instituição de atendimento à infância surgiu na Idade Média e na Itália, intitulada como a Roda dos Expostos expandiu-se por toda Europa e, posteriormente, para o Brasil. Seu nome advém do próprio dispositivo que era colocado nestes locais para que o expositor “depositasse” a criança rejeitada sem que sua identidade fosse revelada, para tanto o expositor colocava a criança enjeitada dentro de um tabuleiro que ficava na divisória do dispositivo, então girava a roda, tocava a sineta para avisar que um bebê acabava de ser abandonado e retirava-se em anonimato (MARCILIO, 2006).

Esta instituição fora implantada devido ao constante abandono de bebês pelas ruas da cidade “parte considerável deles acabava por morrer, logo após o abandono, por fome, frio ou comidos por animais, antes de poderem encontrar uma alma caridosa que os recolhessem dos caminhos [...]” (MARCILIO, 2006, p. 69), requisitando-se assim uma instituição que tivesse caráter assistencialista para cuidar destas crianças abandonadas. Entretanto, a criação destas Rodas não ofertaram condições adequadas para as crianças,

elas continuaram em meio às terríveis condições e quando já não eram mais assistidas por estas instituições “acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou de pequenos furtos” (*Idem*, p. 75).

No Brasil, este modelo de instituição chegou por volta de 1726 e permaneceu em vigor até 1950. Contudo, em 1888, registra-se um maior número de crianças deixadas nas Rodas dos Expostos devido a alguns acontecimentos que marcaram a sociedade na época como, a Lei do Ventre Livre (1871) e a posterior Abolição da Escravatura que demandou uma nova ordem social, as mães negras, agora livres, necessitavam trabalhar e por não terem onde deixar seus filhos viam-se obrigadas a abandoná-los (MORUZZI; TEBET, 2010). Nota-se aqui que a implantação dessas instituições estava diretamente relacionada para atender a emergência desta época que, primariamente, seria manter o controle destas crianças abandonadas pelas ruas das cidades.

Por outro lado, tanto com a abolição da escravatura, quanto com a crescente industrialização, um contingente de mulheres adentraram ao mercado de trabalho e quando não abandonavam aos seus filhos, deixava-os durante o dia nas ruas longe dos seus cuidados e proteção e disso emergiu a necessidade de criar um outro espaço para acolher estas crianças, uma instituição que tivesse um projeto educativo, mas a intenção real era tirar estas crianças negras e pobres das ruas como forma de proteção da elite. (MORUZZI; TEBET, 2010). Mais uma vez existe a premência de criar um espaço educativo não como direito destas crianças, mas pela ameaça que representavam ao meio social.

Desse empreendimento há uma demanda social que requer a oposição ou substituição da Roda dos Expostos para que as mulheres fossem incentivadas a não abandonarem aos seus filhos tampouco deixá-los pelas ruas enquanto trabalhavam, e sim deixá-los em uma instituição assistencialista como as creches que passaram a ser criadas em algumas indústrias justamente para atender aos filhos e filhas dos seus operários. Ainda que houve esse contexto de surgimento de instituições da Educação Infantil assistencialista para os menos privilegiados “sabe-se que as primeiras instituições para acolhimento da infância receberam o nome de Jardim de Infância e eram voltada para crianças entre 3 e 6 anos, do sexo masculino, filhos da elite” (MORUZZI; TEBET, 2010, p.26).

No Brasil, o primeiro projeto educacional para a pré-escola com atendimento em massa que se tenha notícia foi o Projeto Casulo, mantido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Pretendia-se com o programa, além do seu caráter assistencialista,

atender as crianças para suprir suas necessidades físicas e culturais, “bem como preparar seus corpos e suas mentes para a futura inserção na escola de ensino fundamental” (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 27). Ao que tudo indica a criança era vista como fulcro da pobreza e necessitava de uma educação assistencialista a qual pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN JR., 2000). “Dessa forma, podemos dizer que a história da educação das crianças pequenas é marcada fortemente por dualismos e por duas redes de educação: uma para os pobres, outra para os ricos” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 33).

Nos estudos de Abramowicz (2003) encontramos uma análise como iniciou a fabricação destas instituições no Brasil que sempre teve relação direta com a classe social à qual se direcionava tal educação. Assim, a Educação Infantil passou a ser dividida entre a pré-escola com funcionamento de meio período, inicialmente, destinava-se para crianças pequenas de classe social com mais possibilidades econômicas e as creches, com o funcionamento em tempo integral, destinava-se às crianças pobres e das classes populares. Enquanto os profissionais eram diferenciados como “professores para as pré-escolas; pajem, crecheiras, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, etc, para as creches” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15). Sendo assim,

> Ao longo da história dessa institucionalização, vários nomes designaram tais equipamentos, entre eles: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc. No entanto, a partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), cunhou-se a expressão educação infantil para designar todas as instituições de educação para crianças de zero a seis anos. Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14).

A chave da questão é analisarmos como este espaço próprio tem funcionado ao longo da sua constituição e instituição de leis e normas. Sendo assim, faremos destaque para as instituições da Educação Infantil na qual a sua produção sempre esteve ligada ao que cada momento histórico trouxe de concepção sobre como deveria ser a educação para as crianças, às vezes como promoviam esta separação da educação para ricos e para pobres e ainda como se pensavam a prática educativa dentro de tais contextos.

> O atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de escolarização precoce na

> produção de um determinado tipo de aprendiz. (ABRAMOWICZ, 2003, p.16).

Ao que tudo indica, os efeitos que serão gerados a partir do funcionamento desta maquinaria escolar dependerá dos discursos que irão mover as suas engrenagens. “É um processo que se reforça pela instituição de práticas educativas e de cuidados que, por sua vez, têm efeitos que se remetem à elaboração de novos discursos sobre esta mesma infância, num efeito circular” (BUJES, 2003, p. 64). Não se trata aqui de negar a importância da escola, mas de pensar como ela tem funcionado para atender a criança e suas linguagens?

De início fazemos nosso o ponto de vista de Narodowski (1993), que ao discursar sobre a infância, considera que a escola integrada com situações especializadas se utiliza da infância (especificamente em situação escolar) para pensar nos processos de ensino-aprendizagem da criança, neste caso o objeto de conhecimento da escola será a criança enquanto aluno. Assim, vamos vislumbrar mais de perto este funcionamento, suas conexões para a sua devida produção considerando que:

> A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, porém epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno esteja de algum modo incluído na criança, sobretudo no que diz respeito à idade, tampouco é menos certo que o aluno, enquanto objeto de conhecimento, contém caracteres que sobrepassam a criança em geral. (NARODOWSKI, 1993, p. 21).

Nesta complexidade, procuramos situar esta compreensão acerca de pensar como a criança vislumbrada somente como aluno pode excluir outras formas de utilizarmos das suas linguagens na configuração da Educação Infantil. Ao pensarmos como estas instituições foram sendo produzidas ao longo do processo histórico e que diretamente atendem as emergências do poder do capital podemos compreender como a criança tem sido constituída como aluno através dos ecos destes discursos. Por ora, importa retomar que,

> Vários historiadores da educação infantil brasileira se debruçaram sobre a construção dessa história e registraram de diversas maneiras – e por diferentes lócus de pesquisa – a atmosfera de pânico que circundou a formação dos grandes centros urbanos, enfatizando que as crianças pobres e geralmente negras que vagavam pelas ruas dessas novas cidades eram indivíduos perigosos e, ao mesmo tempo, em perigo. Diferentes órgãos públicos e sanitários se dedicaram a retirar essas crianças das ruas, no discurso oficial, protegê-las das endemias, cuidar delas e higienizá-las; porém, o fizeram para proteger a elite burguesa

> dos perigos que aquelas crianças representavam à sua segurança. (ABRAMOWICZ, 2018, p.17).

Através dos estudos de Bujes (2002) podemos perceber que o projeto educacional moderno inaugurou novos modos de pensar a educação para as crianças na qual viria, ao longo dos séculos seguintes, de maneira mais eficiente, contribuir para disseminar como pensar em uma Educação Infantil para a criança enquanto aluno ou sujeito aprendiz, uma vez que as crianças tornaram-se "objetos de interesse de inúmeras classes profissionais" (BUJES, 2002, p. 64). Portanto, pensando nessa lógica de conduzir a criança para serem futuramente sujeitos produtivos ao mercado econômico e trabalhista que a Educação Infantil pode vir a ser um espaço que opera o governamento da infância em função do poder do capital.

Assim, faremos empréstimos de alguns indicativos para, nesta pesquisa, inventariarmos outros modos de pensarmos sobre este governamento da infância em situação escolar. Ao debruçar-se em analisar estes conceitos Veiga-Neto (2002) esclarece que, por vezes, o vocábulo Governo está relacionado a um duplo entendimento, talvez, por isso o filósofo usou em francês duas palavras diferentes – *gouverne e gouvernement* – na tentativa de evitar uma leitura enviesada quando se direciona a arte de governar como a conduta da ação do outro ou de si. Compreender, portanto, estes conceitos de governo e governamento irá ajudar a compor a plataforma analítica do nosso objeto de estudo.

Veiga-Neto (2002) ainda destaca que durante o fim do Renascimento governar não se referia somente à gestão política e do Estado, mas direcionava-se, também, à maneira de conduzir a conduta do outro ou dos grupos. Entretanto, na Modernidade, com as mudanças das táticas do poder este entendimento limitou-se às coisas relativas ao Estado e colocou em questão uma nova política que trazia uma relação entre segurança, população e governo, passando assim de um regime soberano para um regime desenvolvido pelas táticas de governo. Como analisa Veiga-Neto (2002, p. 19),

> Aquilo que entre nós se costuma chamar de governo — o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) — é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo das pessoas é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera bastante ambiguidade.

Dada esta ambiguidade que pode acarretar em uma leitura contrafeita, que o autor propõe substituir *governo* por *governamento*, compreendendo que em paralelo com a

língua francesa, o termo *gouvernement* equivaleria a governo em Português quando se utiliza no sentido de ação ou ato de governar a conduta de si ou do outro. Neste caso, utilizaremos o termo *governamento* para compreendermos como o currículo tem conduzido as ações nas instituições escolares da Educação Infantil.

Sendo assim, diríamos que no âmbito escolar este ato de governamento pode ocorrer com o acoplamento de duas perspectivas: por um lado, temos o sujeito infantil (o aluno) que foi descrito para atuar neste âmbito, no qual o sujeito infantil "perfeito" é aquele que desenvolve as habilidades, competências e objetivos, tal como fora prescrito para aquela idade e tempo - "o aluno nota 10". Por outro lado, vislumbramos na linha de chegada o profissional que este sujeito infantil deverá ser, ou seja, para que se torne o profissional ideal é preciso antes percorrer e atender as exigências de todas as etapas que foram prescritas para este sujeito infantil.

Este acoplamento entre o aluno descrito pelos discursos e o profissional que ele deverá vir a ser é veiculado de maneira mais eficiente na escola através da correia dos saberes do currículo que está em vigor. E, a depender da forma como estes discursos são apropriados e significados podemos tomar a Educação Infantil como amplo espaço de antecipação da escolarização e porta entrada para o desenvolvimento da profissionalização. "Trata-se, então, de não conferir antecipadamente um valor positivo ou negativo a essa ou aquela prática pedagógica, mas sim de examinar cada uma delas e submetê-las à crítica permanente" (VEIGA-NETO, 2019, p. 56).

Portanto, compreender esta arte de governamento que traz implicado como deve ser feito para que a criança seja vislumbrada como aluno será importante para mirar o objeto de estudo em suas condições de existência e interrogar como um espaço-tempo foi pensado e institucionalizado para conduzir o sujeito infantil, considerando que "a educação infantil não cabe dentro das grades de um currículo fechado com tudo já preestabelecido, pois nela construímos processos que incitam o imprevisto" (SANTIAGO; SILVA; SANTOS; FARIA, 2017, p. 58).

No posfácio da obra *Educação Infantil: a luta pela infância* organizada por Anete Abramowicz e Afonso Canella (2018), os autores apontam que a Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias. Mas na prática não tem acontecido isso, considerando o fato que é preciso devolver à escola o tempo infantil que lhe foi tirado. Reafirmando, através deste enunciado, que a infância perpassa pela condição de existência com suas experiências, com o desejo de querer ser somente criança em seu período de existência, sem apressar seu período de escolarização, é salutar fazermos a

escavação neste dispositivo para desvelar como esta rede discursiva tem sido tecida e, possivelmente, como estão acelerando o viver a infância neste espaço.

1.3. Um dispositivo da maquinaria escolar: currículo da Educação Infantil

Ao adentrarmos na contextualização histórica da Educação Infantil percebemos como ao longo da sua constituição a educação das crianças foi se configurando sob influência do seu contexto social, pelo qual promoveu formas de separação entre a educação para ricos e educação para pobres. Contudo, com a promulgação do direito de todas as crianças terem acesso a uma educação pública e de qualidade mudam-se as estratégias para regular este espaço-tempo próprio das crianças.

E uma das estratégias pelas quais buscou-se gerenciar este espaço que agora é de direito da criança, propõe-se a elaboração de um currículo como uma prática que irá atuar sobre toda a organização deste âmbito. Portanto, através da tática dessa operação podemos problematizar o currículo considerando-o como um dispositivo e permitindo-nos interrogá-lo como uma "rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, o dito e o não dito" (CASTRO, 2009, p.124). Por certo, a constituição do dispositivo ocorre no exercício das micro relações que engloba elementos discursivos e não-discursivos. Portanto, o dispositivo sempre estará ligado a uma configuração de saber pela qual se dispõe a falar sobre algo e de igual forma sustentam a sua operação.

Além disso, o dispositivo estabelece o nexo existente entre esses elementos heterogêneos também pode ser o operador que coloca em funcionamento uma prática, ou oculta outra. Sendo assim, a sua formação tem uma função estratégica para responder à urgência em um dado momento (CASTRO, 2009). Certa feita, ao ser entrevistado nos anos 1970, Foucault disse que em suma o dispositivo é constituído pelo dito, o não dito e esta rede de relações que se estabelecem entre os elementos. Mas, ele se define, também, sob um certo tipo de constituição, a qual destacou dois momentos essenciais:

> Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de sobredeterminação funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem

> dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo preenchimento estratégico. (FOUCAULT, 2004, p. 140).

Assim, a constituição do dispositivo ocorre no exercício das micro relações de poder que engloba elementos discursivos e não-discursivos. “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 2004, p. 140). E, é nesta afirmação de saberes que as relações de forças tanto podem sustentar, quanto anular determinados saberes que se configuram em um dado dispositivo e que atende a urgência de um determinado espaço-tempo.

Ao analisar este termo estratégico do pensamento de Foucault, Agamben (2009) destaca três pontos elementares que ajuda compreendermos a configuração do dispositivo e sua ação: 1) A heterogeneidade entre os elementos discursivos e não discursivos; 2) Sua função estratégica; 3) O entrelaçamento entre as relações de poder e as relações de saber; Sob estes termos que resultam no dispositivo, Agambem (2009, p. 32), dirá ainda que o dispositivo “parece remeter a um conjunto de práticas e mecanismos que têm o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato”.

Assim, impelidos por essa linha que tomamos aqui o DCRB como um dispositivo curricular que traz subjacentes seus saberes que poderá funcionar como operador na maquinaria escolar da Educação Infantil. O que nos leva compreendê-lo como um artefato social e cultural (MOREIRA; SILVA, 2000) e, para além disso, como uma prática discursiva permeada por seus significantes e significados (CORAZZA, 2001) que irá colocar em circulação determinados saberes relativos tanto à infância, quanto a ação docente.

Nos estudos de Corazza (2001), Lopes (2012), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2006, 2001), Moreira; Silva (2001) que pesquisam sobre o currículo, localizamos alguns fundamentos que subsidiam na incursão desta análise curricular, sob seus modos como se constituiu e como ativa ações responsivas da própria movimentação do dispositivo. Permitindo-nos não explicar o que o currículo é em si, mas examinar como ele funciona.

Nessa feitura da teorização curricular, o currículo tem sido entendido como linguagem, e como tal compreende-se como “uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, regulamentos, programas, relações” (CORAZZA, 2001, p. 10). Como um artefato, social e cultural que está implicado com as relações de saberes e, portanto, não pode ser concebido como um

elemento neutro, transcendente e atemporal, “ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 7). Ele é em si uma prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011).

Neste caso, afastamo-nos um pouco das conceituações primárias que reduzem o currículo em uma concepção técnica/instrumentalista, vinculado a seleção de conteúdo de uma cultura mais ampla, de prescrição de conhecimentos sistematizados a serem ensinados e aprendidos, que o reconhece como o conjunto de ementa, o programa das disciplinas, a grade com disciplinas/atividades e horários, que o conceitua como currículo formal (MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2012), para compreendermos através da organização e funcionamento do próprio currículo.

Sendo assim, dada a sua função formativa que o constitui como lugar, espaço, território, discurso, trajetória, viagem, percurso... (SILVA, 2005) e que traz em suas entrelinhas projeto do que é ser aluno, de como a ação pedagógica deve ser praticada, como o espaço-tempo deve ser gerido para a manutenção da própria rede, nos leva a entender o currículo, também, como prática de significação (CORAZZA, 2001).

Seguindo essa linha de raciocínio há de se pontuar que conectar a noção de currículo com a ideia de um dispositivo que funciona como um operador na maquinaria escolar produzindo seus efeitos, remete-nos a outro exercício de compreender que espaço-tempo é este da Educação Infantil o qual vem sendo regulado através das forças enunciativas do currículo. Portanto, essa atividade é provida no enlace de duas forças que gestam este currículo: a) A que tece as formações discursivas e afirmam como a criança precisa ser orientada para alcançar o ideário de aluno prescrito neste dispositivo. b) A que indica como a ação docente deve movimentar-se para guiar a criança nesta empreitada.

A Educação Infantil, por sua vez, constitui o espaço no qual estas práticas discursivas são corporificadas, a ação docente é conduzida e estas interconexões apontam para o exercício da operação do próprio currículo. Sendo assim, a forma como devem ser os espaços educacionais para a criança depende das intensas transformações as quais a sociedade passa e da afirmação dos saberes. Logo, a forma como a Educação Infantil será constituída dependerá daquilo que se pensa como deve ser a educação das crianças para determinado contexto.

A essa altura, já percebemos como a emergência dessas instituições estavam diretamente ligadas a uma necessidade de regulação dos espaços. As crianças pobres precisavam sair das ruas não como forma de requerente a um direito constitucional, e sim pela sua representatividade de ameaça a uma elite que se subjugava superior. As

instituições iam sendo formadas como forma de inserir essas crianças em uma maquinaria que pudessem prepará-las tanto para a escolarização subsequente, tanto para tornar-se um adulto aproveitável ao capital (BUJES, 2002; DORNELLES, 2008; MORUZZI, 2006).

Seja pela forma como o seu abandono pelas ruas representavam insegurança ou pela forma como precisavam ser preparadas, existia aí uma regularidade a qual considerava a infância como "um período pelo qual todas as crianças passam, mas que devem ser superado o mais rapidamente possível por meio da educação e da projeção na fase adulta [...]" (ABRAMOWICZ, 2018, p. 32).

Entretanto, essas forças que vem forjando um tipo de instituição para as crianças têm relação direta com a classe social a qual destina-se tal educação e nesta formação a infância é vista "como uma categoria social a ser pensada coletivamente e de maneira uniforme" (ABRAMOWICZ, 2018, p. 32). Assim, com a promulgação da Constituição de 1988, a educação escolar pública e gratuita passa a ser um direito da criança e mais tardiamente com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9394/96, a Educação Infantil passa ser considerada como a primeira etapa da educação básica e configura-se com um dever do Estado.

Agora em funcionamento como um dever do Estado as instituições passam a ser regidas por tal, neste caso emerge a vontade de saber sobre estes sujeitos que serão *corpus* destas instituições para serem estabelecidas as diretrizes pelas quais serão ensinados. Ora, se o dispositivo é formado com uma função estratégica para atender a urgência de determinado espaço-tempo, então aqui está uma urgência de criar um dispositivo que opere na instituição da Educação Infantil e conduzam a ação docente para que a criança se torne este sujeito infantil descrito por ele mesmo, ou seja o "aluno nota 10".

Sendo assim, compreendemos o dispositivo curricular como uma teia discursiva que opera a partir da sua função estratégica. Nesta lógica, os saberes instituídos por este dispositivo funcionam como uma correia para que haja os direcionamentos do como deve-se funcionar a Educação Infantil, dito de outra forma tal funcionamento dependerá dos discursos que são veiculados através do currículo. O que se pensa sobre a criança e as suas aprendizagens, sobre a infância, sobre a ação pedagógica conduzirá como esta Educação Infantil irá funcionar.

Neste caso, o olhar pelo qual iremos considerar a criança e a infância será crucial para o desenrolar da trama curricular, pois poderá considerar também a itinerância da infância para a condução dos espaços, tempos, contextos, lugares que possam estimular suas linguagem e experiências próprias ou, por outro lado, poderá enquadrá-las somente

na infância com técnicas mecânicas que supostamente apontam para uma determinada aprendizagem de um saber. E, considerar a infância através das suas experiências é compreender que as crianças "não sabem de saber, elas sabem de sabor. Saber saboreado a partir do lugar do desejo. Cultura oral, saber mastigado, gostosura" (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 37).

Ou seja, olhar a partir do ponto de vista das crianças é ter em mãos estes mapas de intensidades que não se limitam em uma abordagem técnica, mas perpassam entre as vivências da criança que indicam os caminhos pelos quais este espaço-tempo na Educação Infantil pode ser constituído pela decisão e recriação das suas linguagens e seu constante aprender. Assim, "o currículo para esta etapa da educação básica deve também estabelecer conexões, documentar a experiência da infância e se deixar conduzir pelas crianças, pois a docência está sendo inventada na relação com as crianças" (SANTIAGO; SILVA; SANTOS; FARIA, 2017, p. 63). De outro lado,

> Para isso, talvez precisemos esquecer nossa obstinação por educar as crianças e alimentar nossa paixão de encontrar infâncias que nos eduquem. Fazer de nossos ensinares e aprenderes achadouros perenes de infâncias, espaços de memórias inventadas, lugares onde sempre e cada vez será possível encontrar uma invenção, uma ideia nova, de novo, uma ideia. A infância o merece. (KOHAN, 2011, p.8).

Com essa proposição, Kohan (2011) nos provoca pensar entre as experiências da infância como um reino de possibilidades de descobertas da própria infância de querer sempre descobrir e experimentar os saberes, não como uma prática desentoada de sentido, mas como prática permeada por sabores e saberes da infância com suas significações que dão vida às suas relações educativas. Pois,

> É o que faz a criança: saber, aprender e criar. E isso estando em caminho, ou melhor, sendo-o. Inscrita no enigma do descobrir. Surpreendendo na renovada experiência intensiva do real, fonte de inquietude e afirmação de vida. Ela nos ensina que a pedagogia efetiva não pode ser a pedagogia do abstrato, nem tampouco da técnica. (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p.37).

Portanto, compreendermos o currículo como um dispositivo operante na maquinaria escolar e que sua operação produzirá efeitos tanto no sujeito infantil, quanto no sujeito professor, é um convite para examinarmos como a ação docente também vem sendo orientada para conduzir as crianças a partir daquilo que é proposto. "Dessa forma, a arte pedagógica de governo pode ser confrontada com um cuidado político do outro que, pressupondo essa transformação de si do educador, poderia auxiliar no cuidado de si

de outrem” (PAGNI, 2019, p. 320). Além disso, implica examinar como o espaço-tempo da Educação Infantil é regulado para atender as urgências da macro e micro política.

Nesse contexto, consideramos o DCRB, na sua condição de dispositivo, como a peça mestra do ordenamento da maquinaria escolar, os discursos aqui empreendidos poderão funcionar na condução da conduta da ação pedagógica e, consequentemente, do sujeito infantil, ou por outro lado, também, poderá emergir linhas de fugas seja como resistência a um determinado modelo educacional mecânico, seja para afirmar a Educação Infantil como espaço de promoção da infância.

Portanto, analisar o currículo nos territórios da infância e nos moldes da reorganização curricular proposta pela BNCC, significa problematizá-lo como campo discursivo, pois a “sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, aluno/a, professor/a, pedagogia e inclusive “currículo” (CORAZZA, 2001, p. 10). Sendo assim, esta problematização poderá fornecer indicações para compreendermos as questões curriculares que se configuram em seus aspectos social, político e histórico dentro dos territórios que compõe as instituições de Educação Infantil, por sua vez integram as experiências educativas das crianças a partir da infância e das suas vivências socioculturais.

CAPÍTULO II

2. ESTADO DA ARTE: contexto preambular do currículo e infância no Brasil e na Bahia

> *A infância é que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de se constituírem experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança.*
>
> ***Anete Abramowicz***

Em um inventário composto por algumas publicações de revistas eletrônicas e dissertações dos mestrados em educação que iremos fabular este capítulo com o objetivo de analisar descritiva/discursivamente as regularidades e descontinuidades presentes nos estudos acerca do currículo no território das infâncias, destacando o contexto empreendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para diagramar essa analítica percorreremos através de alguns estudos teóricos que subsidiam esta elaboração, pelos quais reconhecemos que o estado da arte ou do conhecimento pode ser definido como um estudo de caráter bibliográfico que traz o desafio de mapear e discutir sobre certa produção acadêmica em diferentes campos dos conhecimentos, além disso busca-se fazer um inventário descritivo destas publicações acadêmica e científica a partir do tema a ser investigado (FERREIRA, 2002).

Nesta produção inventariante que buscamos percorrer pelos escritos acerca do currículo na Educação Infantil para observarmos os discursos que estão sendo ali empreendidos, assim como, mapearmos estes conhecimentos, as lacunas existentes sobre o campo pesquisado e suas possíveis contribuições para este construto empírico. De acordo com as proposições de Romanowski e Ens (2006), com o volume exacerbado de produções e pesquisas acadêmicas no âmbito educacional emerge a necessidade de realizarmos este mapeamento para apontar os aspectos que já estão sendo focalizados em detrimento de outros. Neste sentido, este balanço poderá contribuir para indicar possíveis caminhos da pesquisa na tentativa de dirimir algumas rupturas sociais.

Sobre a organização deste tipo de estudo Ferreira (2002) aponta que existem dois momentos distintos: 1) O momento o qual o pesquisador interage com a produção acadêmica através da quantificação e identificação dos dados bibliográficos, objetivando mapear o período, locais, anos, áreas de produção; 2) No outro momento, há a

possibilidade de fazer uma ação inventariante para diagramar produção, tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, a fim de aproximar ou distanciar os trabalhos entre si. E, através deste mapeamento podemos compor uma "rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto" (FERREIRA, 2002, p. 270).

Compreendendo o estado da arte, também, como "uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40), que intencionamos organizar este mapeamento em três partes. No primeiro momento, iremos diagramar as publicações das revistas eletrônicas: **e-Curriculum, Currículo sem Fronteiras e Espaço do Currículo**, que são periódicos científicos acerca das políticas de currículo e educação em âmbito nacional e internacional com Qualis A1, A2, A4, segundo os critérios avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES). A escolha por estas revistas justifica-se pela grande relevância e quantitativo de pesquisas que são postas em circulação acerca da política curricular, como tal compõem uma prática de significação neste campo epistêmico.

No segundo momento, iremos analisar os periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a partir do Grupo de Trabalho (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) – GT - 7 nacional e regional Nordeste. Já no terceiro, iremos recorrer às pesquisas dos Mestrados em Educação das Universidades Estaduais da Bahia para delinear as produções acadêmicas acerca do currículo da Educação Infantil considerando que nosso objeto de estudo predispõe analisar a política curricular da Educação Infantil a partir do contexto educacional baiano. Por isso, também optamos por incluir o GT-7 regional da ANPED para fazermos um recorte mais específico na região Nordeste.

Assim, elegemos o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Mestrado acadêmico com conceito Capes 5 e que atua com as linhas de pesquisas: Processos civilizatórios: Educação, memória e pluralidade cultural; Educação, práxis pedagógica e formação do educador; Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável; Educação, currículo e processos tecnológicos); O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (Mestrado acadêmico com conceito Capes 3 e atuando com as linhas de pesquisas: Políticas educacionais, movimentos sociais e processo de educação; Currículo, formação e práticas pedagógicas;

Culturas, diversidades e linguagens); O Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Mestrado profissional com conceito Capes 3 e organizado com duas linhas de pesquisas: Formação de professores e práticas pedagógicas; Políticas educacionais e gestão escolar); O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (Mestrado acadêmico com conceito Capes 4 e com as seguintes linhas: Política pública e educacional; Currículo, práticas educativas e diferença; Formação, linguagem, memória e processo de subjetivação; Conhecimento e práticas escolares). Considerando a relevância destas pesquisas para a educação que buscamos observar os ditos e não ditos sobre o currículo da Educação Infantil no estado baiano, correlacionando os achados com a conjuntura atual de implementação da BNCC.

O recorte temporal tramitará entre os anos de 2017 a 2021. A escolha por iniciarmos a partir de 2017, justifica-se pelo fato de ser o ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular que predispôs, a partir de então, a reformulação do currículo em todo o território brasileiro. Tendo em vista a complexidade da (re)elaboração de um currículo que intencionamos mapear as regularidades e descontinuidades dos discursos acerca desta política curricular. Assim, para definir e detalhar a busca utilizamos de diferentes possibilidades de combinação entre os descritores currículo, Educação Infantil, infância, BNCC e DCRB.

Dispomo-nos sobre este recorte das produções acadêmicas no debate educacional e curricular por entendermos que demarcar este território discursivo no período o qual a educação pública brasileira inclina-se para discutir as reconfigurações curriculares em todo país conglobam importantes contribuições para compreendermos as nuances das políticas curriculares neste tempo e contexto.

2.1. BNCC da Educação Infantil: regularidades e descontinuidades retratadas nas publicações das revistas eletrônicas

Neste primeiro momento buscamos a aproximação com todas as publicações acadêmicas das revistas selecionadas a partir do recorte temporal especificado e as combinações dos descritores, intencionando realizarmos um levantamento diagnóstico das produções aos longos dos anos a fim de destacarmos quais destas direcionaram-se para investigações acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Assim,

mapeamos as publicações de acordo ao periódico, ano e selecionamos aquelas cujos estudos relacionavam-se com a BNCC da Educação Infantil.

Quadro 1– Publicações nas revistas eletrônicas do Brasil (2017 – 2021)

Periódico	2017	2018	2019	2020	2021	Trabalhos Selecionados
E-curriculum	-	1	-	1	2	2
Espaço do Currículo	2	2	3	1	3	5
Currículo sem Fronteiras	-	-	2	2	2	4
ANPED Nacional – G7	-	-	1	-	3	2
ANPED Regional – G7	1	2	-	5	-	6
Total	3	5	6	9	10	19

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (SANTOS, 2022)

Nesta aproximação inicial percebe-se que as produções sobre currículo específico para Educação Infantil ainda é um movimento no qual sua crescente apresenta-se timidamente nestes espaços discursivos. Observamos que no ano de 2017, apenas três publicações apareceram nestes segmentos, mas nenhuma destas fizeram menção ao atual contexto da política curricular e nos anos subsequentes as discussões ainda se encontram como garatujas que nos apontam uma necessidade de refletirmos sobre estas políticas que adentram aos espaços da Educação Infantil.

No ano de 2021, das dez publicações, seis estavam relacionadas com o contexto da BNCC demonstrando que o interesse para discutir sobre esta temática está paulatinamente aumentando à medida que as problematizações passam emergir no âmbito escolar. Por serem discussões recentes os seus contornos se delineiam entre avanços e retrocessos que demonstram posicionamentos que nem sempre são consensuais havendo uma intermitência entre as visões teóricas e epistemológicas. Compreendemos, desse modo, que apesar da inserção da Educação Infantil ser recente na legislação e nas políticas educacionais brasileiras evidencia-se que a construção de um arranjo curricular exige uma ampliação nas reflexões sobre o seu funcionamento.

Todavia, localizamos 33 publicações relacionadas com as pesquisas sobre currículo da Educação Infantil cada uma com seu recorte e temáticas específicas que

suscitaram os pontos de vistas e achados. Destas, selecionamos 19 publicações que estavam diretamente relacionadas com os campos discursivos da BNCC. Como as publicações permeiam entre os periódicos das revistas eletrônicas e da ANPED, iremos iniciar a análise pelas pesquisas publicadas nas revistas eletrônicas de acordo especificação no quadro abaixo.

Quadro 2 – Publicações nas revistas eletrônicas E-Curriculum, Espaço do Currículo e Currículo Sem Fronteiras (2017 a 2021)

Revista	Ano	Título	Autor	Procedimentos teóricos-metodológicos
E-curriculum	2018	Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar e cuidar	Neide Aquino Noffs; Rita de Cássia M. Oliveira André	Pesquisa bibliográfica e análise documental a partir das concepções de currículo de Kramer e Busnel.
	2021	Os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e as brincadeiras das crianças	Camilla Borini Vazzoler Gonçalves; Janete Magalhães Carvalho	Cartografia das fabulações e brincadeiras das crianças em uma escola municipal da educação infantil.
Espaço do currículo	2018	Proposta Curricular para a Educação Infantil: a experiência de Bauru-SP	Juliana Campregher Pasqualini;	Análise documental da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sitema Municipal de Bauru
	2019	Os currículos pensados para a educação da infância no Brasil e em Portugal: alguns apontamentos!	Ana Paula Braz Maletta Magali dos Reis;	Percurso investigativo teórico-metodológico interdisciplinar com vistas sobre os modos de enxergar a criança e, sobretudo, ouvi-lás.
	2020	Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para educação infantil brasileira.	Joseane da Silva Miller; Rodrigues, Noemi Boer; Fernanda Marquezan;	Revisão bibliográfica descritiva de autores e documentos oficiais da educação infantil.
	2021	Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de	Ivanilda Dantas de Oliveira;	Análise documental da Base Nacional Comum

		construção e concepções norteadoras.	Adelaide Alves Dias;	Curricular para Educação Infantil.
	2021	Desdobramentos formativos da Proposta Curricular de Educação Infantil da Paraíba a partir da BNCC.	Fernanda de Lourdes Almeida Leal	Análise da relação entre a elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba e a Base Nacional Comum Curricular com enfâse na Educação Infantil.
	2020	Concepções sobre Currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras	Marcelo Oliveira da Silva; Rodrigo Saballa de Carvalho;	Análise de conteúdo das narrativas das professoras da Educação Infantil a partir das teorizações dos Estudos Sociais sobre a Infância e dos Estudos sobre currículos, buscando mapear como os modos da Pedagogia da Infância tem incidido na prática docente.
	2020	BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo?	Roselane Fátima Campos; Zenilde Durli;	Análise documental das diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo.
Currículo sem Fronteiras	2021	A docência na educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro atravessada pelos materiais didáticos estruturados.	Cátia Cirlene G Oliveira	Análise documental, através da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, da política de currículo que se materializam no material didático utilizado pelas crianças.
	2021	Autonomia e regulação no processo de (re)construção do	Kênia Cristina Furtado;	Pesquisa qualitativa em uma perspectiva dialógica freiriana;

		currículo da educação infantil	Alba Regina Battisti de Souza; Lourivaldo José Martins Filho	

Fonte: elaborado pela autora (SANTOS, 2022)

Para uma análise mais fidedigna realizamos a leitura completa dos artigos a fim de evidenciarmos tanto as regularidades, quanto as dispersões que constituem estas formações discursivas. Além disso, destacamos os procedimentos teórico-metodológicos os quais, a partir destes, os textos apresentam aportes variados sobre concepções de currículo, infância e Educação Infantil. Desse modo, podemos problematizar como esta temática se faz presente no âmbito destas publicações acadêmico-científicas.

Em nosso *corpus* de análise há uma predominância da pesquisa documental, na qual houve a predisposição para analisar os documentos curriculares destinados à Educação Infantil. Percebemos que houve uma crescente neste tipo de pesquisa nos anos posteriores à homologação da BNCC. Todavia, esta inclinação para pesquisa documental coincide com os momentos pelos quais se propõe uma (re)laboração nos currículos da Educação Infantil através do que vem sendo proposto pela política curricular nacional em cada tempo e contexto.

Sendo assim, dos onze artigos publicados sete deles destinam-se a análise dos documentos curriculares da Educação Infantil, seja no âmbito nacional, estadual e/ou municipal. Dois artigos apresentam pesquisas realizadas a partir da escuta com os docentes e as influências do currículo sobre a ação docente ou como os docentes podem influenciar nestas (re)configurações curriculares, portanto um percorreu através da análise do conteúdo e outro através das relações dialógicas de Paulo Freire. Dois outros artigos definem pesquisas que foram realizadas com as crianças, assumindo um, a metodologia através da cartografia e o outro perpassou por um contexto teórico-metodológico interdisciplinar ancorado pelos Estudos Sociais sobre a Infância.

Para uma análise mais detalhada em função da percepção entre as regularidades e dispersões podemos organizar os artigos em uma subdivisão temática, como apontado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Temáticas versadas nos artigos

Temáticas	Quantidade de artigos
Análise documental de políticas curriculares na Educação Infantil	7
Olhar dos docentes sobre o currículo da Educação Infantil	2
O currículo da Educação Infantil constituído sob o olhar da criança	2
Total	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (SANTOS, 2022)

Essa organização nos possibilitou compreendermos melhor os estudos entre as suas regularidades e dispersões, levando-nos a pensar como as coisas são ditas e por que são ditas desta forma e não de outras, contribuindo para tecermos problematizações envolta destes discursos que proliferam nestas publicações. De acordo Foucault (2005, p. 49), "o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos". E são estes signos que atribuímos sentido ao que foi dito, de acordo a essa escrita, essa leitura e essa troca que exige uma criticidade de tais formações discursivas.

Depois de feita esta organização analisamos, em primeira mão, os estudos centrados nas políticas públicas curriculares com seus devidos desdobramentos. Portanto, localizamos nos artigos que se utilizaram da experiência em âmbito municipal (NOFFS; ANDRÉ, 2018; PASQUALINI, 2018) o reconhecimento da importância da interação entre adultos e crianças no trabalho educativo, por isso apontam que pensar na criança é pensar, inevitavelmente, que as instituições da educação devem ser reconhecidas como espaços que promovem, o cuidado, a brincadeira, a interação, produção e socialização da cultura.

Para que haja a constituição deste espaço, Noffs e André (2018) apontam que o currículo da Educação Infantil, especificamente para o berçário, deve ir além de uma concepção etapista do desenvolvimento infantil para ser constituído a partir da cultura da criança e do seu mundo social. Portanto, destacam que sob a ótica de algumas políticas públicas as crianças, em especial os bebês, ainda parecem ser invisíveis, sobretudo, nos currículos que tratam da formação inicial de professores.

Entretanto, apesar desse reconhecimento que a criança precisa ser vista como um sujeito de direitos e também como produtora de cultura na qual a instituição da Educação Infantil não deve atender a criança somente de maneira higienista e assistencialista, há uma propensão para explicar o desenvolvimento da criança a partir dos discursos pedagógicos, psicológicos e médicos. A exemplo, utilizaram-se dos estudos da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos para o Desenvolvimento Infantil desenvolvida pelo Grupo Nacional de Pesquisa para indicar que "o tempo da primeira infância é um tempo fundamental no que diz respeito à maturação cerebral, ao desenvolvimento físico e à constituição psíquica da criança" (NOFSS; ANDRÉ, 2018, p. 152). Logo, utilizar-se desses indicadores[9] de desenvolvimento poderá apontar para, em caso de ausência do cumprimento de um destes indicadores, a falta de desenvolvimento da criança.

Sendo assim, utilizando-se tanto desse estudo, quanto de outros como de Oliveira (2015)[10], as autoras compreendem que a Base Nacional Comum Curricular é uma proposta que sintetiza os conhecimentos e valores que todas as crianças brasileiras têm o direito de aprender, neste caso os campos de experiências funcionarão como uma rede interdisciplinar que irá tecer esses conhecimentos necessários que são construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade. Por outro lado, Pasqualini (2018) analisou a Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru que foi elaborada num processo de construção coletiva em parceria com uma universidade pública e que ocorreu antes da homologação da BNCC. Portanto, este estudo demonstra por um lado esta proposta curricular, por outro traz um diálogo crítico e propositivo a partir das diretrizes da BNCC.

Assim, em seus achados Pasqualini (2018) relata que essa proposta pedagógica municipal foi elaborada a partir dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e dos discursos teóricos da pedagogia histórico-crítica e histórico-cultural. Sendo assim, percebem a criança como produtora de cultura e utilizam-se dos dois eixos – interação e brincadeira – para organizar este currículo a partir dos conhecimentos científico, artístico e filosófico, culminando em um documento organizado em cinco grandes áreas: Ciência, Arte, Cultura Corporal, Língua Portuguesa

---

[9] Irdis – indicadores de desenvolvimento de risco psíquico foram concebidos segundo os pressupostos teóricos da pesquisa de Kupfer *et al.* (2007).

[10] OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. Base nacional comum e avaliação nacional da educação infantil: desafios para a formação docente. In: CONGRESSO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Anais... São Paulo: Fundação Maria Cecilia Vidigal, 2015. (Convém destacarmos que este estudo faz referência quando a Base ainda estava na proposta de estruturação da sua 1ª versão e até apresentar-se na versão final houve mudanças e rupturas).

e Matemática, sendo que as duas primeiras se desdobram em subáreas (Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade; Arte Literária, Artes Visuais e Música). Por sua vez, espera-se que esse currículo funcione como um orientador da ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil, através dos princípios, diretrizes e orientações didáticas aí expressos (PASQUALINI, 2018).

Como esta proposta curricular foi elaborada e implementada antes da homologação da BNCC a referida autora teceu algumas proposições provocativas entre essa proposta e os ditos da BNCC. Concluindo assim, que a proposta unificadora da Base possui caráter catalisador, mercadológico, privatizante e a página eletrônica do Movimento pela Base apresenta fundações e organizações não governamentais mantidas por bancos e empresas como os principais defensores desta iniciativa. Levando-nos a problematizar como os discursos veiculados pela política curricular da BNCC estariam voltados para a formação de uma mão de obra básica para o mercado de trabalho (PASQUALINI, 2018).

Impelida por esses pensamentos Pasqualini (2018) ressalta que os campos de experiências requeridos através da BNCC precisam ser melhor compreendidos em seus significados epistemológico, pedagógico e político e o próprio conceito de experiência requisita uma demorada reflexão, para que não seja tomado por sua acepção de senso comum. Destacando que a própria organização através dos campos ao mesmo tempo que representa um rechaço à organização do currículo da Educação Infantil por áreas do conhecimento, representa a sua própria fragilidade e os riscos de cair na própria fragmentação das disciplinas científicas que se tenta esquivar.

A esse respeito, nos estudos de Leal (2021) a partir da elaboração da Proposta Curricular da Paraíba, destaca-se que esta organização com os campos de experiências geraram uma inquietude entre educadores, uma vez que, os campos configuram-se com definições incipientes ou genéricas que demandam de reflexões mais precisas para que sua devida compreensão e articulação superem a lógica disciplinar. Contudo, compreende que esse novo arranjo curricular exige um processo formativo demorado e sensível, de modo a possibilitar mudanças de perspectivas práticas e conceituais. Além disso, com essa elaboração da proposta curricular estadual em articulação com a BNCC desvelaram como o currículo também produz seus efeitos sobre a ação docente (LEAL, 2021).

Por isso, ao examinarem os marcos regulatórios da Educação Infantil no contexto brasileiro e as implicações que as legislações geraram na organização do currículo Rodrigues, Boer e Marquezan (2020), destacaram que as discussões sobre currículo na

Educação Infantil têm dividido a opinião dos profissionais desta área. Observa-se que uma parcela defende a ideia da organização curricular para esta etapa de ensino, enquanto outra parte defende que não haja um envolvimento com questões curriculares justamente por esta associação à disciplina, à escolarização, aos conteúdos escolares que são próprios do Ensino Fundamental e Médio (RODRIGUES; BOER; MARQUEZAN, 2020). Eis aqui a necessidade apontada nos estudos anteriores dessa reflexão e a compreensão sobre a concepção de qual currículo se quer e o que se pensa sobre a Educação Infantil como espaço de promoção da infância, a fim de evitarmos estes entendimentos enviesados de concebê-la como um espaço preparatório para as etapas subsequentes.

Consoante a isso, as pesquisadoras constataram que para a Educação Infantil ser reconhecida como um espaço educacional de direito da criança e dever do Estado houve um histórico de lutas e contestações para chegarem aos preceitos atuais. Com a sua inserção como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, urge a necessidade de formulações de propostas pedagógicas/curriculares para instituírem diretrizes orientadoras destes espaços institucionais que foram se modificando de acordo a cada época e contexto, destas destacam: os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, em 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, em 2009; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em 2017 (RODRIGUES; BOER; MARQUEZAN, 2020).

Sobre essas propostas oficiais as pesquisadoras salientam que a única a apresentar claramente a concepção de currículo da Educação Infantil são as DCNEI e as demais apresentam uma ideia global do que é currículo dificultando uma compreensão mais precisa sobre quais concepções de currículo estas propostas preconizam. Nesse viés, concluem que pensar/elaborar um currículo para Educação Infantil implica também considerar nestas propostas o espaço, o tempo e os materiais pedagógicos, portanto o currículo desta etapa deve encontrar subsídios nas interrogações e indicações nos percursos que as crianças fazem (RODRIGUES; BOER; MARQUEZAN, 2020).

Por sua vez, Oliveira e Dias (2021) ao fazerem uma análise crítica do processo de construção e das concepções norteadoras da BNCC para a Educação Infantil apontam que a proposta da obtenção de uma base comum curricular vinha sendo requerida desde a década de 1990, como pressuposto para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, este projeto unificador iniciou a partir do ano de 2015, com a elaboração da primeira

versão da Base Nacional Comum Curricular e, através de uma consulta pública, a sociedade civil, comunidade acadêmica, especialistas e associações científicas, contribuíram para que houvesse um redirecionamento nesse trabalho constituindo assim, a segunda versão. Contudo, após o estabelecimento da segunda versão o país atravessou uma ruptura no cenário político e, consequentemente, houve impactos nos diferentes segmentos, assim como, na área educacional (OLIVEIRA; DIAS, 2021).

Dessa forma, foi realizada uma reformulação na segunda versão da BNCC e constituíram uma terceira versão a qual levou em consideração as visões de mundo dos grandes grupos empresariais nacionais e internacionais que visam um aumento de lucros e posições mais alinhadas às demandas do mercado. Ou seja, a construção da primeira e segunda versão que estavam alinhadas as DCNEI considerando a criança como sujeito social e de direitos, a indissociabilidade entre o cuidar e educar, as interações e brincadeiras como norteadoras da ação pedagógica, foram desconsideradas na elaboração da terceira versão. Com a terceira versão homologada intensificou-se as expectativas do mercado voltado aos produtos educacionais, a instrumentalização do currículo com o foco no desenvolvimento de competências e prevalecendo a lógica prescritiva dos objetivos da aprendizagem (OLIVEIRA; DIAS, 2021).

Logo, com o advento dessa versão utilizaram de tendências internacionais para operacionalizar um projeto de educação pautado pela tríade: “uniformização de currículos, avaliações em larga escala e responsabilização de docentes” (OLIVEIRA; DIAS, 2021, p.5). Aqui os grupos empresariais que lutam por uma privatização do sistema educacional “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores” (MACEDO *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2018, p.34). Assim, as pesquisadoras apontam como os grupos empresariais estão conseguindo influenciar e direcionar as políticas do currículo em favorecimento do poder do capital.

Um outro estudo realizado por Oliveira (2021) através da Teoria do Discurso de Laclau e Moffe, fez uma análise discursiva desses materiais didáticos estruturados para a Educação Infantil, destacando assim, que a adoção de sistemas apostilados têm se configurado como uma política curricular que tem conquistado espaço na Educação Infantil intencionando regular as práticas dos professores e prescrever uma forma totalizadora como as crianças devem aprender. Aqui existe um jogo de disputa discursiva

diretamente relacionada com as concepções de currículo, criança e Educação Infantil, significadas pela política curricular da BNCC.

Assim, em seus achados a referida pesquisadora ressalta a convergência que existe entre os discursos veiculados pelas DCNEI e pela BNCC. Enquanto a DCNEI (2009, p. 12) definem o currículo como o "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...]", defendendo a ideia que as práticas pedagógicas devem ser pautadas pela interação e brincadeiras. A BNCC (2017, p. 5), destaca-se com uma concepção mais prescritiva de currículo e determina-se como "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica [...]". Esclarecendo que esta definição de currículo como prescrição provém dos discursos apresentados pelas atuais políticas como possíveis caminhos para superar a desigualdade social, alcançar a democracia e promover o desenvolvimento da nação através da produtividade (OLIVEIRA, 2021).

É nesse jogo discursivo que apresentam a produtividade do sujeito como propulsora para o desenvolvimento social que as atuais políticas curriculares definem-se e materializam-se. De igual forma, aponta como através dos materiais didáticos poderá haver um controle e prescrição sobre o exercício da docência e o espaço-tempo da Educação Infantil. Por sua vez, a pesquisadora salienta que através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD objetiva-se distribuir livros didáticos para as crianças da pré-escola em todo Brasil, consequentemente, a veiculação desses materiais reafirmam tanto esses discursos que constituem a criança como sujeito que precisa desenvolver as devidas competências para tornar-se um adulto produtivo, quanto os que incorporam a Educação Infantil como modelo de escolarização preparatório para as etapas posteriores (OLIVEIRA, 2021).

Nesse viés, a política curricular da BNCC abre espaço para os discursos que reafirmam o poder do capital, tanto para exercer uma ação pedagógica com uma funcionalidade para o mercado de trabalho, quanto para empreender estes materiais didáticos, curso de capacitação para professor e entre outros meios que irão ter uma rotatividade no mercado econômico (OLIVEIRA, 2021). Campos e Durli (2020), em uma análise documental entre as versões da BNCC até a sua homologação, postulam que a

Base foi elaborada sob o pressuposto que a educação se encontra em crise e como solução apresenta-se o controle do currículo e a operacionalização das avaliações em larga escala para o alavancar da educação, todavia salientam que os interesses que movem esse receituário são muitos, incluindo os relacionados à privatização da educação em suas diferentes formas.

As referidas pesquisadoras relatam que desses interesses o mais premente "é a formação de um novo tipo de trabalhador mais adequado às demandas atuais do capital. Isso pode ser observado desde os princípios orientadores da BNCC até os conteúdos previstos ou excluídos da mesma" (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 253). Desse modo, compreendem que nas formações discursivas das leis existem campos diferenciados de significações para os termos "formação básica comum", "base nacional comum", "base nacional comum curricular" e forças de disputas de poder que culminam na formulação do currículo a partir dos sentidos que atribuem a cada conceito em destaque. Esta significação que dará o direcionamento dessa política curricular (CAMPOS; DURLI, 2020).

Portanto, ainda tecem uma comparação entre o conceito da "base nacional comum" que aparecem no art. 26, da LDB 9394/96 e compreende-se suficientemente atendidos pelas DCNEI (2009), com a constituição do PNE (2014-2024), na qual há uma determinação para que a expressão "base nacional comum" transmuta para "base nacional comum curricular" e, aqui, com esta nova significação as configurações curriculares passaram a ter outras formas de constituição. Ou seja, a BNCC em sua versão homologada deriva de uma abordagem tecnicista do currículo e da educação que prescrevem majoritariamente as aprendizagens essenciais, competências e direitos de aprendizagem que são devidamente ordenados por objetivos de aprendizagem definidos para cada campo de experiências e faixas etárias específicas das crianças (CAMPOS; DURLI, 2020).

Neste caso, através desse estudo, mais uma vez desvelamos o sentido atribuído à experiência que aparece não como uma ação decorrente das vivências da infância, mas surge como algo instrumental, prescrito, que regula a ação pedagógica para que haja uma intencionalidade que possa orientar como as crianças devem fazer para alcançar aqueles objetivos de aprendizagem e competências traçados no currículo. Como descrito na própria organização dada pela Base:

> Tem-se, primeiro, competências gerais a serem desenvolvidas pelas crianças, desdobradas em direitos de aprendizagem, que por sua vez,

> para serem alcançados, requerem a organização de situações pedagógicas apropriadas, organizadas em campos de experiências, modelados e orientados pelos objetivos comportamentais previstos para cada campo, em cada recorte etário. (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 261).

Desta forma, as pesquisadoras questionam: “A BNCC é ou não é currículo?”. Em seus gestos conclusivos apontam que apesar do próprio documento fazer uma menção que não é um currículo, mas sim um documento normativo para embasar a formulação da proposta curricular em cada território. A definição de 60% dos objetivos de aprendizagem não deixa dúvida da constituição de um currículo nacional que instaura um modelo unificado vinculado há uma métrica da progressão das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (CAMPOS; DURLI, 2020).

Até esse ponto, de todos esses artigos que fizeram uma análise documental percebemos a existência dos pontos de convergência e dispersão entre os estudos, os ditos elucidados relacionam-se com as formações discursivas que constituem esses textos. Os estudos que apontam para uma concordância com os pressupostos teórico-metodológicos da BNCC apoiam-se nos discursos da psicologia do desenvolvimento, da pediatria, do psiquismo infantil que percebem a criança em seu etapismo do desenvolvimento, além disso, preocupam-se em entender o que o currículo é e como ele deve ser escrito para atender a dinâmica da Educação Infantil descritas no próprio currículo.

Por outro lado, outros estudos que divergem desse ponto de vista compreendem a BNCC como uma possível rigidez para a formação dos currículos da Educação Infantil que regulam tanto a ação docente, como as crianças devem aprender, quanto o seu espaço-tempo. A maioria desses estudos dedicaram-se em entender o que é currículo e definir as concepções de funcionamento da Educação Infantil que melhor se adequa a este entendimento, entretanto não houve uma análise dos discursos que constituem esses documentos e por que o compuseram desta maneira e não de outra.

Somente dois desses estudos apontam para uma compreensão das condições circunstanciais que compuseram essa política curricular, as pesquisas de Campos e Durli (2020) e Oliveira (2021). Embora Campos e Durli (2020) tenham utilizado da técnica de análise de conteúdo, elas conseguem fazer uma análise para além da determinação de como deve ser um currículo e trazem ao cerne a observância de como a BNCC foi se constituindo em suas diferentes versões. Por sua vez, Oliveira (2021) utilizando-se da Teoria do Discurso de Laclau e Moffe realiza uma análise dos discursos presentes tanto

na BNCC, quanto nas DCNEI, destacando como as significações que são dadas aos significantes postulados por tais discursos desenrolam toda trama curricular.

Embora haja alguns pontos de dispersões, estes dois trabalhos mencionados aproximam-se do nosso ato de pesquisar, uma vez que, intencionamos não dizer o que o currículo é e, por assim, dizer/formular concepções que melhor possam ser veiculadas, mas esquadrinhar o currículo nas condições circunstanciais que o compuseram, permitindo-nos problematizar as ações que envolvem o espaço-tempo da Educação Infantil, a ação docente e o processo ensino-aprendizagem da criança.

Por isso, também reiteramos aqui como o professor percebe este currículo e como a própria criança pode contribuir com a elaboração desta proposta. Com a divisão desses onze artigos nas subcategorias analisadas inicialmente, somente dois tiveram um processo de escuta com o professor. Dentre eles, os estudos de Silva e Carvalho (2020) que se utilizaram dos Estudos Sociais da Infância e dos Estudos sobre currículo para discutir quais são as concepções de currículo da Educação Infantil concebidas pela ótica do professor, mapeando assim como a Pedagogia da Infância tem incidido na prática docente. Nesse sentido, destacaram três concepções de currículo que foram recorrentes nas narrativas dos professores: 1) O currículo emergente; 2) A figura da criança protagonista; 3) A Pedagogia da Escuta como elementos constituintes do currículo da Educação Infantil (SILVA; CARVALHO, 2020).

Sobre o currículo emergente esclarecem que este é oriundo do contexto dos referencias italianos de Educação Infantil. Neste caso, observam as ideias e interesses das crianças para elaborarem a proposta pedagógica na qual os professores definem os objetivos educacionais gerais e no transcorrer do percurso elaboram objetivos mais flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, opondo-se a uma organização curricular estruturada e fundamentada por conteúdo. Por sua vez, demonstram que o currículo da criança como protagonista requer o planejamento intencional do professor para colocar a criança no centro das formulações e desenvolvimento de todas as atividades, além disso, deve estar alicerçado na atuação docente em parceria com a família. Por fim, o currículo pautado na Pedagogia da Escuta está ligado com o currículo emergente e do protagonismo infantil, é uma arte para entender a cultura da criança e perceber as relações que as crianças estabelecem com o mundo (SILVA; CARVALHO, 2020).

Ao analisar o conteúdo das narrativas docentes, os pesquisadores indicaram a recorrência das professoras em fazerem menção ao currículo emergente, à importância do

protagonismo infantil e a escuta da criança como condição para planejamento da ação pedagógica. Entretanto, ressaltam que todos esses aspectos são referendados nos referenciais italiano, sobre isso, advertem que a apropriação dessa abordagem por parte dos professores sem a devida reflexão pode ocasionar em uma colonização da ação pedagógica pela narrativa eurocêntrica italiana sem considerar as condições sociais, econômicas e políticas da América Latina (SILVA; CARVALHO, 2020).

Portanto, os pesquisadores defendem que no contexto das pesquisas brasileira e da América Latina existem produções acadêmicas suficientes que podem contribuir nos modos de constituição de uma Pedagogia da Infância mais próxima à nossa realidade. Sendo assim, defendem que pode existir a ampliação do conceito de currículo a partir da política da BNCC e através disso ocorrer uma mudança paradigmática do que se entende por docência na Educação Infantil. Nesse caso, consideram que a BNCC, a partir da indicação dos direitos de aprendizagem e formulação dos campos de experiências, é uma conquista no campo da Educação Infantil. Porém, ressalvam que a ortodoxa prescrição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento evidenciam um descompasso com a proposta das DCNEI (2009), além disso, corre-se o risco das professoras focalizarem somente nesses objetivos para o planejamento da prática pedagógica e utilizá-los como marcadores de avaliação das crianças (SILVA; CARVALHO, 2020).

Outro estudo (FURTADO; SOUZA; MARTINS, 2021), revela que a autonomia docente vem perdendo o seu espaço em meio aos mecanismos reguladores da docência e os (as) professores (as) têm sido sobrecarregados e culpabilizados pelo fracasso escolar. Portanto, na escuta de três professoras da rede pública municipal de Florianópolis propuseram que estes expusessem o que entendem por currículo, quais espaços de autonomia e autoria encontram a partir destas políticas curriculares e como percebem os aspectos regulatórios relacionados ao currículo sobre o exercício da docência.

Assim, os pesquisadores reconhecem que nas narrativas há uma alternância entre as professoras que se reconhecem como construtora de currículo e aquelas que percebem o currículo como um documento prescritivo que necessita ser transposto. O reconhecimento, ou não, de sua autoria está vinculado com a concepção de currículo que cada uma possui e com as possibilidades de exercerem sua autonomia docente frente aos dispositivos reguladores. E nessa complexidade que gestam os processos de autonomia e regulação docente, há uma necessidade de tentar entender por onde perpassam essas regulações e como os professores gerenciam táticas e estratégias na tentativa de burlar esses controles (FURTADO; SOUZA; MARTINS, 2021).

Posto isso, os pesquisadores inferem que os depoimentos das professoras denunciam alguns mecanismos regulatórios no Documento Curricular da Educação Infantil dessa rede de ensino municipal que foi elaborada a partir do cenário político da BNCC. Assim, pode existir uma pressão para que os professores atendam tal documento, em detrimento da sua autonomia de planejar suas ações pedagógicas através da escuta com as crianças. De acordo com a análise, essa pressão pode ocasionar uma sobrecarga no trabalho docente exigindo o cumprimento de um volume maior de atividades na tentativa de alcançar as "imposições" curriculares e influenciando o exercício da docência para atender a política educacional mercadológica imposta pela BNCC (FURTADO; SOUZA; MARTINS, 2021).

E essa política tanto requer do professor uma postura de um profissional produtivo para atender as emergências impostas pela sociedade contemporânea que atendem ao aceleramento proveniente da lógica do mercado, quanto regulam o espaço-tempo e a ação docente para ensinar a criança através dessa mesma lógica que almeja a sua produtividade quando tornar-se adulto (FURTADO; SOUZA; MARTINS, 2021). Através dos estudos de Gonçalves e Carvalho (2021), conseguimos ilustrar como as aprendizagens das crianças estão sendo metrificadas e encapsuladas através dos códigos alfanuméricos, por assim dizer, os códigos de barra gerador de capital.

Utilizando-se dos eixos norteadores das DCNEI (2009), interação e brincadeiras, as referidas pesquisadoras destacam o brincar como exercício primordial da Educação Infantil. Contudo, ressaltam ainda a existência, quase que premente, dos discursos que descrevem e explicam como a criança deve brincar, quando devem brincar, o que elas devem aprender com determinada brincadeira e os porquês de tal brincadeira e não outra. Decerto, a BNCC arrola as brincadeiras como possibilidades de intervenções pedagógicas atreladas aos objetivos que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, definindo assim a intensidade do brincar através de códigos. Por isso, neste estudo as autoras utilizaram-se da cartografia para fabular com as crianças outros modos de pensar o currículo e compreender como elas criam suas linhas de fugas para escaparem desses ditos que querem transformá-la em leitores de código de barras (GONÇALVES; CARVALHO, 2021).

Dessa forma, enumeram os objetivos de aprendizagem através dos códigos alfanuméricos que indicam a posição da habilidade na numeração sequencial dos campos de experiências. Em outras palavras, existe um percurso traçado pelo qual as crianças devem caminhar para que atinjam o ponto de chegada determinado para todas chegarem

com o mesmo tanto de conhecimento. Entretanto, “é um engano acreditar que podemos seguir por caminhos padronizados, na pretensão de garantir que todos consigam decifrar os códigos alfanuméricos” (GONÇALVES; CARVALHO, 2021, p. 228). Pelo que concluem, que as crianças em suas brincadeiras são grandes potências que nos ensina como é possível embaralhar esses códigos e criar uma multiplicidade de caminhos a trilhar entre as suas linguagens nos centros da Educação Infantil.

Relatam ainda que na observação com as crianças ficou perceptível que as brincadeiras acontecem independentemente do que é oferecido. Como intensidade, o brincar é potência que não pode ser codificada, enumerada, prescrita como o currículo cartesiano da BNCC. A questão, portanto, é problematizarmos como as aprendizagens das crianças estão sendo metrificadas para, mais uma vez, atender ao poder do capital e como a escuta da criança é de extrema relevância para fabularmos um currículo que atenda de maneira mais espontânea o universo infantil brincante (GONÇALVES; CARVALHO, 2021).

Por fim, o último estudo deste composto traz uma análise comparativa entre duas experiências, uma em Portugal e a outra no Brasil. Realizada por Maletta e Reis (2019), esta pesquisa se dispõe a investigar como o currículo é pensado para, por, entre e com as crianças, se havia espaço para elas contribuírem e como sua cultura é percebida nestes documentos. A esse respeito, em uma primeira análise comparativa entre as DCNEI (2009) e as Orientações Curriculares para a Pré-escola de Portugal demonstraram que ambos os documentos coincidem por proporem uma referência para elaboração do currículo em diferentes âmbitos sem querer ser um programa ou uma política que especulam uma unificação das propostas curriculares (MALETTA; REIS, 2019).

As pesquisadoras, no entanto, consideram que um currículo ao ser elaborado precisa levar em consideração o contexto social e cultural da criança, colocando-as no centro do processo educativo. Sendo assim, destacam que o atual cenário brasileiro de reformulações do currículo a partir da BNCC, tornou-se um desafio para as redes de ensino por ser uma referência obrigatória a qual define um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que a criança precisa desenvolver ao final de cada faixa etária (MALETTA; REIS, 2019).

Contudo, utilizando-se da experiência de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, destacam que a proposta curricular desta instituição foi elaborada de acordo com as preconizações da BNCC e sendo fortemente influenciada pela referência italiana de Reggio Emilia. De acordo a análise feita com as narrativas

perceberam que as docentes, atualmente, descrevem esta proposta curricular como fluída, flexível, permitindo-as terem a liberdade para planejarem as ações pedagógicas, diferentemente de outras propostas que precisavam seguir à risca o que estava proposto como forma de controle da ação docente. De igual forma, relatam que a proposta curricular apresentada aos Jardins de Infância de Portugal também regula o campo de ação pedagógica nestas instituições através de uma matriz curricular prescritiva. Sendo assim, chamam atenção que uma organização curricular só poderá produzir efeito através de uma prática realizada, dito de outra forma, os discursos que são veiculados pela organização curricular incidirão na ação docente e, consequentemente, produzirá seus efeitos sobre a criança e o professor (MALETTA; REIS, 2019).

Assim, entre as leituras desses estudos percebemos a recorrência de discursos que tentam explicar e descrever como o currículo precisa ser para alcançar as práticas da Educação Infantil. Portanto, apesar de algumas pesquisas, por um lado, tecer críticas à modulação da BNCC na organização curricular, por outro defendem esta ou aquela teoria como a melhor possibilidade de execução de um currículo. Tal qual Noffs e André (2018), Pasqualini (2018), Maletta e Reis (2019), Silva e Carvalho (2020), assumem uma posição deveras semelhante quando defendem a elaboração do currículo pautado nos discursos que se destacam com: o psiquismo infantil; a pedagogia histórico-crítica; a pedagogia histórico-cultural; a pedagogia da infância; a referência italiana de Reggio Emilia. Aliás, a recorrência a esses discursos, assim como em outros estudos, têm sido uma constante nos estudos curriculares da Educação Infantil como forma de caracterizar e descrever a aprendizagem e a forma como ensinar.

2.2. Entre o nacional e a regional Nordeste: o que dizem os estudos sobre o currículo da Educação Infantil nos encontros da ANPED

Aqui seguimos nosso gesto analítico para examinarmos outro espaço importante de divulgação das pesquisas educacionais brasileiras disseminadas nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especificamente, através do Grupo de Trabalho (GT 7) – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Para assim, esquadrinharmos a proliferação desses achados sobre currículo da Educação Infantil a fim de formarmos sustentáculos a nossa empreitada analítica.

Deste modo, localizamos alguns estudos os quais discriminamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Publicações nos anais do GT7 da ANPED nacional e regional Nordeste

ANPED	Ano	Título	Autor
GT7 - Nacional	40º Reunião da ANPED, 2021	Currículo da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: um estudo de caso no município de Nova Iguaçu/RJ	Rejane Peres Neto Costa; Anelise Monteiro do Nascimento;
	39º Reunião da ANPED, 2019	A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem	Maria Renata Alonso Mota
GT7 – Regional Nordeste	XXIV Reunião da ANPED – Nordeste, 2018	Currículo e práticas cotidianas na educação infantil: quais experiências?	Elaine Luciana Sobral - Dantas; Aline da Costa Dantas; Daniela Cristina Nunes Mendes;
	XXIV Reunião da ANPED – Nordeste, 2018	Currículos de diferentes países: que prescrevem sobre o ensino da escrita alfabética e da língua escrita na Educação Infantil?	Artur Gomes de Moraes; Gabryella Silva do Nascimento;
	XXV Reunião da ANPED – Nordeste, 2020	A escuta da criança como direito nos documentos curriculares oficiais para a educação infantil	Rayssa Cruz de Farias Coutinho; Denise Maria de Carvalho Lopes;
	XXV Reunião da ANPED – Nordeste, 2020	Currículo e experiência na educação infantil: o que dizem as crianças em seus desenhos?	Ana Clarissa Gomes de França; Daniela Cristina Nunes Mendes; Elaine Luciana Sobral Dantas
	XXV Reunião da ANPED – Nordeste, 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular Para Educação Infantil: Processo de Elaboração e Concepção de Currículo	Ivanilda Dantas de Oliveira; Adelaide Alves Dias;

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021)

De acordo ao nosso recorte temporal entre os anos de 2017 a 2021, localizamos apenas dois trabalhos no âmbito nacional que investigaram sobre o currículo da Educação Infantil no contexto da BNCC e que apontam para um hiato existente na comunidade epistêmica da área de currículo da Educação Infantil com aspectos poucos explorados enquanto campo de produção de significação. Em certo sentido, as produções acadêmicas possuem suas formações discursivas que também irão constituir modos dos processos pedagógicos, seja ele o professor, a criança ou outro profissional que atuem nessa rede.

Doravante, no estudo "A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem" divulgado no ano de 2019, a pesquisadora Maria Renata Mota busca compreender, analisar e problematizar quais são os efeitos das atuais políticas públicas sobre o currículo da Educação Infantil e no exercício da docência. Caracteriza-se, até o presente momento, como uma pesquisa em andamento que se utiliza mais especificamente do conceito de governamentalidade para analisar os discursos que circulam entre a primeira e a segunda versão da BNCC da Educação Infantil.

Portanto, destaca nesse processo dois momentos: O primeiro relaciona-se com a descontinuidade existente entre as discussões que fundamentaram a primeira e segunda versão e foram excluídas na constituição da terceira. O segundo, diz respeito como os pesquisadores têm problematizado a própria noção de Base. Sendo assim, demonstra que na segunda e primeira versão existiam uma clara compreensão sobre a concepção de currículo da Educação Infantil e a mesma estava diretamente relacionada com as preconizações das DCNEI, contudo com a terceira versão configurou-se um currículo mínimo determinado por competências e habilidades (MOTA, 2019).

A partir de tal lógica, questiona esta proposição da Base por centralizar a aprendizagem através de competências que passam a ser prioritárias e outras ficam de fora, a saber, na BNCC da Educação Infantil existe um silenciamento sobre as especificidades dos bebês, sendo apenas mencionados no quadro elucidativo dos objetivos de aprendizagem de cada campo de experiências. "Esse aspecto acaba por reforçar a ênfase dada na BNCC às competências e habilidades a serem desenvolvidas, em detrimento da discussão acerca das especificidades de cada faixa etária que corresponde à Educação Infantil" (MOTA, 2019, p. 3).

Sendo assim, a pesquisadora propõe pensar sobre possíveis linhas de fuga diante aos direcionamentos preconizados pela BNCC, com isto destaca a importância de continuar observando as orientações da DCNEI que ainda carecem de discussões nas instituições de Educação Infantil e nos cursos de formação de professores. Outro ponto

que destaca é a possibilidade dos campos de experiências servirem como brecha para escapar das imposições dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, assim, construir currículos que estremeçam a lógica das competências e habilidades. Para tanto, não deve-se seguir o modelo já existente, mas pensar os campos de experiências sob um novo campo de significação para inventarmos e pensarmos outros modos de educação a partir das experiências das crianças (MOTA, 2019).

Nesse entrelaço, o estudo de caso realizado por Rejane Costa e Anelise Nascimento no município de Nova Iguaçu – RJ, ressalta que o documento curricular municipal elaborado com fundamentações na BNCC parece não favorecer a experiência da criança como centro da ação pedagógica e sim os conteúdos como dinamizador deste processo. Ou seja, o currículo da Educação Infantil de Nova Iguaçu optou por ter uma organização semelhante a BNCC dividindo as aprendizagens das crianças por faixas etárias aproximando-se mais de um conjunto de atividades que precisam ser executadas do que, de fato, de uma proposta que compreenda e respeite os diferentes contextos e sujeitos (COSTA; NASCIMENTO, 2021).

Somente nesses dois trabalhos no âmbito nacional já encontramos questões convidativas para prosseguirmos refletindo como a política curricular da Educação Infantil vem se consolidando ao longo dos anos. Assim, avançamos para o grupo de trabalho da região Nordeste com a localização de cinco estudos que investigam sobre a temática em questão. Esses estudos, por sua vez, reafirmam alguns discursos os quais também foram veiculados através das publicações das revistas eletrônicas aqui analisadas. Alguns discursaram sobre as experiências que têm sido posta em questão no arranjo curricular dos campos de experiências da BNCC, outros defendem a DCNEI em contraponto à Base e têm aqueles que defendem uma determinada teoria como melhor opção para o desenvolvimento do currículo da Educação Infantil.

Os estudos de Sobral, Dantas e Nunes (2018), França, Mendes e Dantas (2020), remete-nos a algumas problematizações acerca de quais experiências têm sido desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas a partir dessa nova política curricular. No primeiro estudo as pesquisadoras realizaram uma pesquisa de campo em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Angicos – RN, para analisar as práticas cotidianas relacionadas ao desenvolvimento das ações pedagógicas de acordo com as experiências vinculadas ao currículo. A pesquisa, no entanto, foi ancorada nos fundamentos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e da análise dialógica do discurso de Bakhtin.

Com as observações realizadas no campo da pesquisa e a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam esse estudo, as pesquisadoras relataram que o currículo vivido e as experiências vivenciadas nas práticas cotidianas, por vezes, se afastam da concepção da criança como protagonista, como pode ser percebido no desenvolvimento de atividades desarticuladas que não consideravam as práticas culturais das crianças, neste caso em algumas dessas atividades as crianças participavam numa perspectiva de reprodução sob o comando da professora. Sendo assim, entendem o currículo "como conjunto-processo de práticas-experiências desenvolvidas em contextos educativos" (SOBRAL; DANTAS; NUNES, 2018, p. 1) e sobre experiências defendem as concepções que são definidas pelas DCNEI (2009), ou seja, as experiências concretas da vida cotidiana das crianças.

Na complementação dos estudos, França, Mendes e Dantas (2020) realizaram a escuta das crianças propondo que elas realizassem um desenho para expressarem o que gostam de fazer na escola e o que acham que aprendem. Através da análise dos desenhos, das entrevistas com as crianças e da referência do que constituiu o currículo da instituição pesquisada, as pesquisadoras observaram que as crianças fazem uma diferenciação entre as aprendizagens formais, daquelas que elas vivenciam na relação com seus pares e permeiam pelas entrelinhas do currículo vivido cotidianamente. Assim, consideram que o currículo dessa instituição tem destacado algumas linguagens em detrimento de outras e não consideram os tempos e necessidades das crianças, além disso, as experiências que as crianças apresentavam em seus desenhos estão superiores aquelas formalizadas no currículo. Por certo, compreendem que as crianças podem oferecer outros modos de elaboração do currículo pautado em suas experiências da infância (FRANÇA; MENDES; DANTAS, 2020).

Percebe-se que esse estudo reafirma a preocupação em compreender o que são experiências e que experiências são estas que devem ser consideradas para fazerem parte do currículo dedicado às infâncias. Entender, portanto, as significações que são atribuídas a estes conceitos compõe um campo teórico, epistemológico e metodológico pelo qual defende-se esta ou aquela formação dos enunciados da proposta curricular (FRANÇA; MENDES; DANTAS, 2020). Assim, nos currículos da Educação Infantil poderá ocorrer a defesa de um campo teórico, em detrimento de outro e esta opção teórica produzirá os discursos que irão constituir a organização desse espaço.

Na pesquisa de Morais e Nascimento (2018), por exemplo, existe uma defesa para que ocorra desde a Educação Infantil "um ensino que contemple vivências significativas

de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de reflexão sobre as palavras escritas e sobre as propriedades da notação alfabética" (MORAIS; NASCIMENTO, 2008, p. 1). Portanto, dedicaram-se em analisar os documentos curriculares de três países diferentes, quais sejam: Base Nacional Comum Curricular do Brasil, Orientações Curriculares para a Pré-escola de Portugal e o *Programme d'enseignement de l'école maternelle* da França. Utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin, investigaram as seguintes categorias e subcategorias de prescrições relativas à: ensino de leitura, ensino de produção de textos e ensino da escrita alfabética nestes documentos oficiais (MORAIS; NASCIMENTO, 2008).

Concluindo que a versão final da BNCC, comparada aos documentos dos outros países, está longe de atender os requisitos para ofertar, ainda na Educação Infantil, que as crianças compreendam como o nosso sistema de escrita alfabética funciona. Visto isso, os pesquisadores entendem que seria mais eficaz se o documento curricular brasileiro explicitasse claramente quais são as habilidades de competências leitora e escrita que deveriam ser ensinadas antes da alfabetização formal, uma vez que, o quanto antes estas habilidades foram desenvolvidas contribuirá para a redução do fracasso escolar. Ou seja, a opção teórica desse estudo está relacionada com as práticas de apropriação do sistema de escrita alfabética. Logo, os autores excluem outras teorias das suas formações discursivas e defendem um currículo da Educação Infantil pautado em tais práticas. Justificando assim, como as opções teóricas e metodológicas interferem diretamente na constituição dos saberes que serão veiculados por cada currículo (MORAIS; NASCIMENTO, 2008).

Por outro lado, Coutinho e Lopes (2020) se dispuseram a analisar os documentos curriculares oficiais da Educação Infantil brasileira objetivando diagramar como esses documentos consideram a criança, sua voz, suas visões/versões de mundo, suas múltiplas linguagens, suas curiosidades, seus interesses, enfim. Dessa forma, ao analisarem as DCNEI perceberam que apesar de não está explicitamente escrito no documento, existem enunciados que indicam a concepção de criança como sujeito participante de seus processos de aprendizagem. De igual forma, por considerarem a BNCC um documento que desdobra mais detalhadamente as DCNEI, percebem que os objetivos e os direitos de aprendizagem explicitam as crianças como co-construtora de suas aprendizagens na creche e na pré-escola. Concluindo que ambos os documentos afirmam a escuta, enquanto olhar atento, das expressões infantis que são cruciais aos processos pedagógicos e curriculares da infância (COUTINHO; LOPES, 2020).

Em contrapartida, Oliveira e Dias (2020) ao realizarem uma análise detalhada dos processos tanto da reformulação das DCNEI, quanto da elaboração da BNCC entre as suas versões, constataram que no processo de revisão das DCNEI houve participação efetiva de entidades públicas, movimentos sociais, pesquisadores, enquanto na elaboração da BNCC participaram atores públicos e privados, sendo que a participação de movimentos privados intensificaram com a elaboração da terceira versão e na versão final aprovado pelo CNE, considerando assim que a escuta a estes segmentos incidiram diretamente sobre as concepções de currículo empreendidas em cada documento (OLIVEIRA; DIAS, 2020).

Destacando ainda, que no tocante a DCNEI, os saberes e experiências das crianças ganharam centralidade no currículo reconhecendo a importância do acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade, das múltiplas linguagens da criança e de uma ação pedagógica que respeite as especificidades das crianças de 0 a 5 anos, contrariando assim, uma perspectiva curricular prescritiva. Porém, na BNCC o foco está no desenvolvimento de habilidades e competências as quais primam pela prescrição dos objetivos de aprendizagem em conformidade com os discursos que engendraram a ruptura entre a primeira e a versão final da Base. Estes discursos, por sua vez, atendem a lógica do mercado que visam os estudantes como mercadorias, possuem expectativas de vendas em produtos educacionais, em avaliação de larga escala e retomam a Educação Infantil através dos pressupostos da psicologia comportamentalista que concebe o desenvolvimento infantil por etapas etárias (OLIVEIRA; DIAS, 2020).

Com estas problematizações de Oliveira e Dias (2020) questionamo-nos se, de fato, existe uma escuta direcionada para as experiências das crianças no exercício da sua infância a partir da BNCC. Este não é um questionamento o qual teremos respostas prontas e acabadas, mas exige um esforço para perscrutarmos no entrelaço dessa política curricular de forma a compreendermos como funcionam. Portanto, percebemos que há uma polifonia de discursos entre essas pesquisas publicadas e aqui analisadas em torno das fundamentações, concepções e ações que constituíram cada um desses estudos.

Justamente no encontro entre essas regularidades e dispersões que localizamos indicações sobre tais formações discursivas. Algumas dessas pesquisas partem de uma defesa sobre uma determinada concepção de currículo que se adequa melhor para a execução daquilo que se apresentam como uma Educação Infantil de qualidade, outras analisam mais detalhadamente os porquês o currículo deve ser constituído de tal maneira e, não de outras, por fim outras demonstram exatamente como o fechamento último de

uma teoria incidem na regulação da ação docente, do espaço-tempo da Educação Infantil e da criança em seu exercício da infância.

Nesse sentido, os mecanismos de regulação tanto da ação docente, quanto da infância são veiculados através dos discursos que compõem o próprio currículo, o qual tornou-se uma prática discursiva. Neste caso, segundo alguns estudos (NARODOWSKI, 1993; VARELA; URIA, 1992) a escola se constitui como um importante espaço de reprodução dos saberes curriculares como forma de potencializar a aprendizagem das crianças pensando sempre em sua performatividade profissional futura.

Assim, para além das questões já apresentadas, entender o currículo como um mecanismo que investe na regulação do espaço-tempo da Educação Infantil em função de atender a lógica do mercado econômico, é colocarmo-nos à espreita para interrogarmos como esta organização poderá vir funcionar para não restringir a Educação Infantil, tão somente, como uma etapa preparatória da escolarização, ou como um espaço reprodutor de técnicas mecânicas que preocupam-se apenas com o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências instrumentalista do mercado de trabalho. Decerto, a BNCC com a padronização das competências e habilidades requer desenvolvê-las agora nas crianças, mas com foco no trabalhador futuro.

2.3. O dito e o não dito nas pesquisas educacionais das Universidades Estaduais baianas sobre currículo na Educação Infantil: UESC, UESB, UEFS e UNEB

Ao tematizarmos sobre a questão curricular, o mapeamento realizado nas revistas eletrônicas e periódicos da ANPED demonstrou uma fragilidade no quantitativo de pesquisas específicas sobre o currículo da Educação Infantil, além disso, demarcou a recorrência do aumento das publicações vinculadas aos anos os quais foram instituídas as propostas curriculares no âmbito nacional. De igual forma, ao adentrarmos no espaço das pesquisas educacionais baianas deparamos com uma fragilidade ecoante no campo epistêmico do currículo na Educação Infantil.

De acordo ao processo histórico essas discussões sobre a organização de um currículo próprio da Educação Infantil iniciaram no contexto educacional brasileiro a partir do momento em que as creches e pré-escola passaram constituir legalmente o sistema de ensino, período o qual registra-se uma vontade de saber sobre a criança para determinar de que forma deveriam ser ensinadas e o que deveria ser ensinado de acordo ao desenvolvimento etário de cada criança.

Dessa forma, a emergência dessa organização curricular justifica-se pelo fato das crianças agora serem inseridas como sujeitos de direitos que agem no/sobre o mundo, em tempo que produzem cultura e passaram a compor a primeira etapa da Educação Básica instituída pela LDB 9394/96. Essa inserção desde então tem gerado divergências e convergências entre os estudiosos que se dedicam para compreender esse espaço próprio da criança o qual se tornou a Educação Infantil, uma vez que, por ser um espaço institucional é ordenado por marcos regulatórios específicos em cada tempo e contexto.

Logo, esses marcos regulatórios são práticas discursivas que têm adentrado nos espaços da Educação Infantil como forma de organizar este espaço-tempo. E, o currículo, por sua vez, pode tornar-se uma potente prática a qual pode engendrar um ordenamento na regulação dos espaços-tempo da Educação Infantil, do como deve ser a ação docente e como gerenciar a aprendizagem das crianças. Assim, subjaz a necessidade de esquadrinharmos o currículo para compreendermos como as coisas se constituíram de tal forma e não de outras.

Ao tomarmos o currículo como foco principal das pesquisas educacionais de alguma forma os ditos e os não ditos podem fazer aparecer a compreensão sobre esta conexão entre as políticas de currículo e as micro políticas regulatórias do documento como forma de problematizarmos tais implicações, ou ainda, mapearmos as pesquisas que estabelecem consonância discursivas entre si. Também, atentarmos para o caráter abrangente destes indicativos que se realizam igualmente sobre os professores e as crianças.

Neste caso, destacamos uma parcela das produções acadêmicas dos Mestrados em Educação do estado da Bahia por compreendermos que a proliferação desses trabalhos congloba uma parte significativa da discursividade nessa esfera. Como demarcação optamos por analisarmos as pesquisas que trazem em sua composição o currículo específico da Educação Infantil. Desse ponto, é importante assinalarmos que utilizamos das diferentes combinações entre os descritores (currículo, infâncias, Educação Infantil, DCRB) para delimitarmos as pesquisas que seriam analisadas, as quais encontram-se especificadas no quadro abaixo:

Quadro 5 – Pesquisas dos Mestrados em Educação entre os anos de 2016 a 2021: UNEB, UESC, UESB, UEFS

Instituição	Ano	Título	Autor - Orientador	Procedimentos teóricos metodológicos
UESC	2019	A materialização dos documentos oficiais na prática pedagógica da creche: com a palavras, as professoras.	Geane Silva dos Santos de Andrade Orientadora: Profa. Drª Cândida Maria Santos Daltro Alves	Pesquisa-Ação Existencial de René Barbier, aliado aos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire.
	2019	Políticas Públicas para a arte na Educação Infantil: reflexos do cotidiano de uma instituição infantil de Ilhéus- BA	José Vicente D´Avila Cassimiro Orientadora: Profa. Dra. Emilia Peixoto Vieira	Pesquisa Ação Referendado na teoria histórico-social de Vygotsky.
	2019	Brinca-se também nesta escola?	Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro Orientadora: Profa. Drª Cândida Maria Santos Daltro Alves	Pesquisa-Ação Existencial de René Barbier, aliado aos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire.
UESB	2020	Currículo da Educação Infantil: dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar.	Ivete Borges Gomes Carvalho Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	Pesquisa qualitativa com análise do conteúdo na modalidade temática.
	2021	Currículo e práticas pedagógicas da Educação Infantil: Um olhar sobre as culturas da infância quilombola.	Susane Martins da Silva Castro Orientadora: Profª. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo	Pesquisa Pós Crítica com análise de conteúdo
UNEB				Estado da Arte

	2017	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: questões e desafios apontados no Estado da Arte.	Maria da Paixão de Oliveira Orientadora: Prof.ª Dr.ª Liana Gonçalves Pontes Sodré	
UEFS	2017	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do banco mundial	Carolina Ramos Heleno Orientador: Prof. Dr. Welington Araújo Silva	Pesquisa bibliográfica fundamentada no materialismo histórico dialético de Marx.

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021)

Entre esses quatros programas escolhidos, três deles apresentam linhas de pesquisas diretamente relacionadas para o currículo, quais sejam: UNEB: Educação, currículo e processos tecnológicos; UEFS: Currículo, formação e práticas pedagógicas; UESB: Currículo, práticas educativas e diferença. Somente a UESC não delimita uma linha para o currículo em si, mas aponta para sua veiculação entre as políticas públicas com a linha de pesquisa: Políticas educacionais e gestão escolar. Entretanto, como salientado no mapeamento das revistas eletrônicas e periódicos da ANPED, aqui também há uma nefasta produção em relação ao currículo da Educação Infantil com pouco incremento de operações discursivas e de agenciamentos práticos que dialoguem sobre a temática.

Na busca dos estudos identificamos que o banco de dados dos programas da UESC e UEFS, até este momento da escrita, estava atualizado até o ano de 2020, impossibilitando-nos de percorrermos entre o interstício temporal delimitado para este mapeamento. Por sua vez, somente o repositório da UNEB e UESB estavam atualizados até o ano de 2021. No que concerne ao volume de produção, nota-se que as instituições da UESC e UESB possuem uma inclinação para as pesquisas educacionais no campo epistêmico da Educação Infantil, enquanto na UNEB localizamos apenas um trabalho que não traz especificamente o currículo como objeto de estudo, mas o envolve nesse estudo sobre as práticas pedagógicas. Por fim, a UEFS, neste recorte temporal, não apresentou nenhuma pesquisa voltada para o currículo ou questões similares na Educação Infantil,

entretanto, possui um estudo que traz a BNCC como objeto central e merece uma análise neste inventário. Destacamos também que nenhum desses estudos fizeram menção ou se propuseram pesquisar sobre o Documento Curricular do Estado da Bahia – DCRB.

Na sequência da análise identificamos que as três pesquisas realizadas pelos pesquisadores do PPEG da UESC possuem uma ocorrência particular entre elas: a incidência das políticas públicas e curriculares sobre a ação docente. No estudo de Andrade (2019) houve uma investigação acerca das práticas pedagógicas em uma creche do município de Una-BA para verificar como vem ocorrendo a materialização das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil nessa instituição. Então, a pesquisadora utilizou-se de Rodas de Diálogos fundamentadas pela perspectiva teórica e metodológica de Paulo Freire e René Barbier para dialogar com 18 profissionais dessa creche.

Em uma breve análise dos documentos oficiais que regem a Educação Infantil, esse estudo reforçou a ideia que as discursividades propaladas pela BNCC representam um retrocesso dos fundamentos e perspectivas curriculares para esta etapa de ensino, sob a defesa que:

> A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com diversas alterações que podem ser consideradas retrocessos em relação às disposições das DCNEI. Tal ponderação baseia-se na constatação de que as sucessivas alterações ocorridas na segunda e terceira versões da BNCC distanciam-se das propostas elaboradas pela sociedade através das consultas e audiências públicas presentes nas versões anteriores. (ANDRADE, 2019, p. 18).

Suscitando que apesar dos efeitos que poderão ser causados através desse retrocesso, existe uma força de resistência para lutar pelo desenvolvimento de uma Educação Infantil que ultrapassem as concepções economicistas e de política compensatória da BNCC. Sendo assim, através da abordagem dialógica com as professoras dessa creche informam que a maioria dessas professoras estavam exercendo a docência na creche pela falta de opção em outros segmentos. Logo, perceberam que as mesmas não entendiam sobre algumas proposições específicas da Educação Infantil, bem como, não tinham propriedade e conhecimento acerca das legislações educacionais brasileira que fundamentam sua proposta pedagógica e apesar da proposta curricular municipal estar em consonância com as DCNEI, a prática pedagógica dessas professoras afastam-se desse ideário (ANDRADE, 2019).

Portanto, há uma defesa nessa referida pesquisa de proporcionar aos professores formações continuadas fundamentadas nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e da legislação educacional brasileira, objetivando contribuir com o desvelamento da identidade da creche. De igual forma, Pinheiro (2019) buscou investigar sobre a prática pedagógica em uma escola de Educação Infantil no município de Ilhéus-Ba, em relação ao direito de brincar. Como tal, dialogou com as professoras sobre a legislação e documentos referentes à Educação Infantil que sustentam a prática pedagógica. Dessa forma, também realizou uma Roda de Diálogo fundamentada em Paulo Freire e René Barbier, com a participação de 12 professoras.

E com respaldo na Sociologia das Infâncias, defendem a criança como sujeito social de pleno direito e o brincar como expressão das culturas infantis, portanto, de direito da criança. Assim, destacam que as DCNEI preconizam o direito de brincar como expressão do direito à liberdade, sendo definido a brincadeira e as interações como os dois eixos principais para a organização da proposta curricular. Contudo, apesar desse reconhecimento tanto da criança como sujeito social, quanto do brincar como direito da criança e que deve estar devidamente expresso no currículo, observaram que nessa instituição da Educação Infantil as professoras não conseguem reconhecê-lo como um direito humano nem como eixo estruturante (PINHEIRO, 2019).

De acordo as narrativas das docentes essa falta de reconhecimento deve-se alguns fatores, dentre eles: 1) Imposições das propostas curriculares e atividades a serem desenvolvidas com as crianças, por parte da Secretaria Municipal da Educação; 2) Imposições dos pais, poder público e gestores pela alfabetização precoce; 3) Enfrentamento de problemas referentes aos espaços e às condições da estrutura arquitetônica; 4) Falta de participação efetiva das professoras na escolha dos materiais didáticos, livros e brinquedos. Dessa forma, podemos inferir que apesar do currículo ter um reconhecimento sobre a criança e o exercício da sua infância essas situações limites atravessam a prática pedagógica impedindo-as da materialização, de fato, de um currículo gerido com justiça e qualidade social (PINHEIRO, 2019).

Além desses fatores externos também devemos estar atentos como as formulações curriculares consideram as linguagens das crianças e que possivelmente apontam para um controle da aprendizagem, causando interferências em suas experiências infantis. Neste caso, localizamos nos estudos de Cassimiro (2019) uma análise realizada juntamente com as professoras de uma instituição infantil da rede pública municipal de Ilhéus-BA, sobre as políticas públicas nacionais e municipais para a Arte na Educação Infantil e seus

reflexos no cotidiano escolar. Através desse recorte, esse estudo demonstrou que, por um lado, as DCNEI envolvem as linguagens das crianças que estão ali expressas. Enquanto, a BNCC por meio dos objetivos de aprendizagem possui uma inclinação tendenciosa para a alfabetização precoce. Ressaltando ainda que a BNCC atende a lógica mercadológica de organizações internacionais e importa-se mais com o "saber ler, escrever e realizar as operações matemáticas" (CASSIMIRO, 2019, p. 135).

Sendo assim, observou que as professoras não possuem conhecimentos sobre os documentos nacionais e municipais da Educação Infantil e o trabalho com Arte, inclinando-se mais para o desenvolvimento de atividades com a Língua Portuguesa e Matemática. Ou seja, apesar dessa pesquisa direcionar-se para o ensino da Arte é possível percebermos a forma como os discursos são postos nas políticas curriculares podem direcionar para uma regulação da ação docente conduzindo-as atenderem diretamente as emergências operantes pelo poder do capital (CASSIMIRO, 2019).

Em uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB, a pesquisadora Susane Castro (2021) ao analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola, nos traz outro demonstrativo como a cultura pode ser vislumbrada. Nos desdobramentos dessa pesquisa através das entrevistas, das conversas interativo-provocativas, do diário de campo, da escuta com as crianças, da análise do planejamento das professoras e do projeto pedagógico, realizou-se uma análise do conteúdo para as devidas problematizações.

Tais problematizações revelaram que o currículo de uma escola municipal na comunidade quilombola do município de Riacho de Santana-BA, é monocultural com visões eurocêntricas e que estimulam as experiências das criança, a imaginação, a fantasia, as brincadeiras a partir dos príncipes e princesas da Disney, servindo para "submeter à criança a um condicionamento cultural que ignora os repertórios culturais e serve para manutenção do preconceito, da discriminação e do racismo, uma vez que ensina às crianças, desde cedo, a esconderem as suas raízes étnicas" (CASTRO, 2021, p. 119).

Portanto, essa forma estereotipada como são colocadas as experiências não condizem com as culturas da infância quilombola. O que denota como as formações discursivas excluem determinados enunciados que considerem essa cultura, pois não há interesse nessa veiculação, tampouco de promover o reconhecimento das crianças como pertencente ao seu meio identitário e, consequentemente, as práticas pedagógicas das

professoras irão reafirmar os discursos eurocêntrico de silenciar a cultura dessas crianças na Educação Infantil (CASTRO, 2021).

Em outro campo epistemológico e teórico-metodológico, ainda no âmbito do PPGED/UESB, localizamos outro estudo que trata dessas questões como o currículo influencia na prática pedagógica através do seu campo discursivo. Desse modo, o estudo de Carvalho (2020) buscou analisar como o currículo da Educação Infantil discute a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar. Esta análise decorre do reconhecimento da Educação Infantil como um lugar de pluralidades das infâncias propícias para o desenvolvimento de práticas lúdicas que oportunizem ao professor articular o tripé cuidar, educar e brincar no contexto escolar (CARVALHO, 2020).

Essa relação entre o cuidar, educar e brincar vem sendo reafirmado pelas políticas curriculares nacionais da Educação Infantil e incidem diretamente na prática do professor. No entanto, observou-se que a falta de um currículo sistematizado para a Educação Infantil em uma escola municipal localizada em Itapetinga-BA, dificultou o desenvolvimento da organização e realização do trabalho pedagógico para as crianças de 0 a 5 anos, principalmente, para gerenciar o cuidar e o educar entre a prevenção do acidente a fim de não anular as experiências das crianças nesse espaço-tempo respeitando essa realidade e as situações peculiares à infância (CARVALHO, 2020).

Adentrando ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade - PPGeduc da UNEB, identificamos uma pesquisa que não traz ao cerne o currículo como seu objeto de estudo, mas realizou um Estado da Arte das produções científicas sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir de um recorte temporal de 10 anos (2006 a 2016). Nesse mapeamento a pesquisadora Oliveira (2017) revelou que os discursos sobre práticas pedagógicas estão diretamente correlacionados ao discurso sobre currículo e formação continuada, assim como, ressaltou que as práticas docentes a cada vez mais estão coerentes com os dizeres dos documentos oficiais. Além disso, evidenciou que o trabalho pedagógico na Educação Infantil está muito centrado na escolarização das crianças, atribuindo essa condição às concepções de infância e Educação Infantil preconizadas pelos professores.

Esse mapeamento reverbera como os discursos muito bem ordenados conseguem incidir diretamente na organização do espaço-tempo, quanto no trabalho pedagógico. A dissertação de Heleno (2017), realizada no Programa de Pós-Graduação da UEFS, toca num ponto que também nos serve: a crítica a Base Nacional Comum Curricular que desvela a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. Por isso, mesmo esse

estudo não sendo específico sobre o currículo da Educação Infantil o incluímos nesse inventário como potencialidade para esquadrinhar as engrenagens de funcionamento da Base.

Sendo assim, a pesquisadora objetivou analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação, a partir da crítica às categorias dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, de maneira inicial elucida que a elaboração do documento ocorreu com o "incentivo do governo federal e principalmente de entidades como o Instituto Natura, Instituto do Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais e que se camuflam na categoria de sociedade civil, conhecido como Movimento Todos pela Educação" (HELENO, 2017, p. 28), suscitando nos questionamentos sobre quais interesses teriam essas empresas e entidades que apoiam a construção da Base? Quais fundamentação teórica, epistemológica, educacional e pedagógica fundamentaram a proposta?

A partir dessas e outras problematizações a pesquisadora demonstrou que a instituição da BNCC além de dificultar o acesso da classe trabalhadora a uma educação pública, gratuita, com qualidade e justiça social, incentiva uma educação para o conformismo. Fato que pode ser observado nas mudanças que ocorreram entre as primeiras versões e a versão homologada, nesta última versão é possível perceber como os interesses políticos em vigor possuem relações com a política do Banco Mundial e de grandes entidades e empresas que financiaram o Movimento pela Base (HELENO, 2017).

Desse modo, considera o Banco Mundial como uma poderosa agência de controle global a qual utiliza o Brasil como laboratório de desenvolvimento das políticas educacionais, que em troca de uma suposta melhoria da qualidade do ensino para diminuir a pobreza e a desigualdade social, recebe lucros e descansa sob a sombra de um capitalismo humanizado. Esta política, por sua vez, é gestada na BNCC quando impõe as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados por cada faixa etária e se entrelaçam com as avaliações em larga escala que serão desenvolvidas de acordo aos parâmetros da Base, para então, desenvolverem materiais didáticos que serão vendidos a fim de alcançarem tal propósito (HELENO, 2017).

Como se pode perceber, as pesquisas sobre currículos e Educação Infantil até aqui analisadas apresentam de forma quase que concêntrica como ocorre a materialização do currículo nas instituições da Educação Infantil a partir das políticas públicas e curriculares

nacionais. Desse modo, esse levantamento nos possibilitou uma dupla percepção acerca das produções acadêmicas no estado da Bahia: apesar de dialogarem sobre currículo, políticas públicas e a incidência na prática pedagógica, não houve uma análise específica sobre os discursos que compõem o currículo, como se constituíram e como funcionam nessa regulação do espaço-tempo. Por outro lado, percebe-se mediante aos recortes específicos em cada estudo, uma tentativa de confirmar esta ou aquela teoria como a mais possível para que o currículo seja materializado em igualdade com os direitos das crianças e o exercício da sua infância.

Portanto, na composição dessa esteira analítica entre os ditos e não ditos, começamos perceber a *expertise* entre as formações discursivas as quais constituem o currículo e ditam os modos de operação na Educação Infantil, além disso, nos leva a observação como a política curricular está em sintonia com a ordem social vigente. Poder-se-ia dizer que as regularidades implicativas a esta política curricular da Educação Infantil não asseguram uma continuidade das formações discursivas que se põe a falar sobre esta etapa de ensino, tampouco os modos de produzir currículo. Mas, nos serve para compreendermos o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos dentro e fora dos jogos de relações.

Sendo assim, este inventário contribui para que possamos ousar analisar o currículo sob uma ótica que investiga não somente o que o currículo é, mas tentamos desarticular os seus engates para compreendermos o seu funcionamento. Sob tal análise não reduziríamos estas regularidades como uma ilha isolada na tentativa de descrever sua estrutura interna e coerência de enunciados, todavia analisaremos suas formas de repartição, ou ainda, buscamos localizar sistemas de dispersão que tornam descontínuo esse caminho da política curricular para a Educação Infantil e que por hora produziu um Documento Curricular Referencial da Bahia que se põe a falar, ou melhor, conduzir a educação para a infância em todo território estadual. Nesta observância, avançamos a fim de problematizarmos a investida deste currículo no campo da educação das crianças, ao invés de tão somente querermos afirmar e/ou comprovar uma dada teoria como a mais eficaz para a efetivação do currículo.

Consideramos, em suma, que apesar da existência dessas pesquisas em relação às políticas públicas e curriculares da Educação Infantil, ainda há uma lacuna no âmbito das pesquisas educacionais baiana, enquanto campo de produção e significados, para dialogarem sobre as questões referente a organização curricular que são imprescindíveis no processo da luta da Educação Infantil como espaço próprio da criança. Nosso desejo

é poder contribuir para a dilatação dessa frente investigativa, não somente no que se refere ao aumento do quantitativo das pesquisas, mas também sobre aquilo que amplia o campo de configurações curriculares, visto que propomos analisar um currículo destinado a Educação Infantil pública da Bahia.

CAPÍTULO III

UM GESTO GENEALÓGICO: O que quer a política curricular para Educação Infantil?

Nos emaranhados dos fios que compõem a política curricular para a Educação Infantil, encontramos uma coordenada que nos guia neste itinerário investigativo como forma de percorrermos por esse trajeto que, apesar de longo, é descontínuo, marcado por rupturas e irá nos possibilitar localizarmos emergências e proveniências as quais constituem sustentáculos para a formação desse currículo como campo discursivo. Nesse deslocamento buscamos rastrear as circunstâncias histórico-políticas que ascendem os propósitos de uma política curricular para Educação Infantil.

Considerando que esta escavação envolve um processo de análise do engendramento dos saberes articulado em suas formações enunciativas que nutrem e distinguem as práticas discursivas, utilizaremos esta abordagem para diagramar como os discursos que compõe o DCRB foram se constituindo a partir da conexão com a política curricular oficial, efetuada pela continuidade e/ou descontinuidade dessa complexa trama que se refaz entre os acontecimentos históricos. Não se trata de buscarmos por um ponto de origem do currículo da Educação Infantil, mas tentar compreender como ele foi se constituindo ao longo do tempo para orientar a organização deste espaço-tempo.

Todavia, esse gesto genealógico se reporta ao processo histórico de constituição da política curricular da Educação Infantil nacional. O que nos interessa, portanto, é observar esses acontecimentos que movem a história e interrogar o que é que faz e como faz esse movimento de elaboração. Em nosso caso, pretendemos mostrar o nosso objeto de estudo atravessado/marcado por essa história do que se quer uma política curricular para a Educação Infantil, na tentativa de compreendermos como o DCRB foi se constituindo em nosso contexto atual.

Portanto, nos anima pensarmos o currículo como acontecimento marcado pela história, mas não tão somente para delimitarmos uma narrativa histórica dividida em épocas, inteiramos analisar como algumas teorias e concepções de aprendizagem da criança também foram se constituindo entre a história dessa política curricular e podem orientar o funcionamento do currículo (CORAZZA, 2001). Ousamos assim, seguirmos em frente buscando saber das condições históricas e políticas responsivas pela produção de um currículo.

Porquanto, ao compreendermos que o currículo ao adentrar no território da infância é inscrito nessa construção entre o contexto histórico, nos remete pensarmos como a Educação Infantil passou a ser incluída como direito das crianças sendo reconhecida como um ciclo inicial da organização da educação nacional. Uma vez que, o passado da Educação Infantil foi marcado por uma seletividade procedente da desigualdade do país, o qual ora era oferecida como um propósito assistencialista, ora nada era oferecido como proposta educacional (CURY, 2018). Segundo Cury (2018), podemos observar no abortado Plano Nacional de Educação (PNE) de 1936-1937[11], um exemplo de como se tratava a Educação Infantil antes do seu reconhecimento como direito da criança.

> Art. 36 – O ensino pré-primário compreende a educação que for ministrada em jardins da infância ou escolas infantis a crianças de 4 a 6 anos de idade com o objetivo de adaptá-las ao meio social, pela inculcação de hábitos sadios, desenvolvimento das capacidades de expressão e de coordenação sensorial-motriz.
>
> Art. 37 – O ensino pré-primário compete à família, a instituições particulares e, subsidiariamente, a instituições para estes fins criados pelos poderes públicos.
> Parágrafo único: As instituições de ensino pré-primário oficiais serão abertas nos bairros de habitação operária e deverão receber, de preferência, as crianças órfãs de mãe ou cuja mãe trabalha fora do lar. (BRASIL, 1949).

Esta reprodução da seção primeira (do ensino pré-primário) do PNE, evidenciam como os espaços institucionais da Educação Infantil estavam estritamente relacionados com a proposta de preparar a criança para o seu meio social através do desenvolvimento de habilidades motoras. Nota-se também o restrito acesso das crianças a educação pública, facultando esse exercício para as instituições particulares. Ou seja, os pressupostos desse plano estavam muito mais voltados para uma espécie de diretrizes para a educação nacional sob o controle burocrático e autoritário do contexto e época de sua elaboração (CURY, 2018).

Assim, se operamos ainda pela chave da desigualdade e exclusão da criança ao acesso à uma educação pública e de qualidade, na primeira LDB, Lei 4.024/61, a qual foi mencionada pela primeira vez na Constituição de 1934, com o seu primeiro projeto encaminhado ao Poder Executivo, em 1948 e somente treze anos após estudos e debates

---

[11] Para mais informações ver também: O Plano Nacional de Educação de 1936/1937, por Carlos Alberto Jamil Cury.

resultou na sua aprovação, em 1961, encontramos fundamentos que demonstram como os indicativos da educação primária postulados pelo PNE 1936/1937, permanecem em seu projeto (CURY, 2018):

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
> Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

A referida Lei apresenta a Educação Infantil de maneira camuflada nos interpostos da educação primária, não assegurando o fortalecimento de práticas pedagógicas condizentes para este espaço-tempo e apontando como uma fase de preparação para as crianças adentrarem nas etapas subsequentes do ensino. Com o Golpe Militar de 1964, essa diretriz foi eliminada na reelaboração que resultou na Lei 5.692/1971 e estabeleceu a reformulação do Ensino de 1º e 2º graus, primando pelo tecnicismo (CURY, 2018). Sendo assim, a educação para crianças menores de 7 anos foi mencionada apenas no Artigo 19:

> Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
>
> § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.
> § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971).

Evidenciamos com este excerto a omissão do Estado para efetivar a Educação Infantil nessa época, o qual propunha uma educação paliativa, superficial, coadjuvante, que seria "velada" pelos sistemas de ensino para as crianças que possuíam idade inferior ao ingresso no Ensino do 1º Grau (CURY, 2018). Até aqui não é nenhuma novidade destacarmos que no interstício desses anos entre a primeira proposta do PNE/1936 até a LDB/1971, os interesses que circundavam essa organização eram o desenvolvimento do mercado econômico que perpassavam por sua ascensão industrial, portanto o interesse majoritário era fabricar mãos de obras especializadas para atuar nessa nova frente social.

Além disso, nesse contexto emergiu uma corrente teórica e epistemológica que discursava sobre currículo e havia surgido nos Estados Unidos com os escritos de Bobbitt em 1918, a qual procurava moldar os objetivos e as formas da educação de massa de

acordo com as forças econômicas, políticas e culturais da sociedade industrial que estava se formando. Esse modelo de currículo, por sua vez, encontrou consolidação com os estudos de Ralph Tyler e foi grande influência em vários países, incluindo o Brasil (SILVA, 2005). Ou seja, essas legislações oficiais foram atravessadas pelos discursos que vislumbravam a escola como uma maquinaria para constituir sujeitos eficientes e produtivos para o mercado econômico, sendo assim não havia interesse em incluir as crianças menores de 7 anos nessa formação especializada do profissional, por não contribuírem de forma imediata nesse processo de industrialização.

Tal realidade tornou longo e árduo o caminho para que a Educação Infantil fosse reconhecida como direito da criança em adquirir um espaço próprio para o processo educacional. Muitas lutas foram empreendidas para que ocorressem mudanças e tais mudanças só foram possíveis com esse embate de forças que disputavam pela educação das crianças. Dentre elas, destacamos a organização das mulheres que fomentou movimentos importantes para conquistas de diversos direitos, incluindo o direito para que seus filhos e filhas tivessem acesso à educação pública e gratuita (ABRAMOWICZ, 2018; MORUZZI; TEBET, 2010). Dessas conquistas, destacamos:

> A constituição de 1988 passou a assegurar o direito à educação infantil; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, estabeleceu a educação infantil como dever de Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou, em 1996, que a educação infantil se efetivasse mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro; e a lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou obrigatória a oferta desse ensino pelo Estado brasileiro para crianças de quatro e cinco anos. (ABRAMOWICZ, 2018, p.27).

Desse modo, a configuração da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado emergiu uma constituição de diferentes discursos proferidos na tentativa de elucidar possibilidades de como deve ocorrer a educação para as crianças nesta etapa de ensino. É dentro desse primeiro contexto, o da ordem do direito e o da obrigatoriedade, que se dá a questão, especificamente relacionada à elaboração de uma proposta curricular que fosse capaz de gerir esse espaço próprio formado para a criança da educação pública (CURY, 2018).

A seguir, analisaremos mais detidamente algumas políticas curriculares oficiais, a saber, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI; Base Nacional Comum Curricular – BNCC. As quais demarcaram o contexto da Educação Infantil com o atravessamento

dos seus discursos e que não trazem em si uma linha contínua das suas significações, mas revelam as continuidades, as rupturas, os liames e o entrelaço desse composto curricular.

3.1. RCNEI: uma elaboração estratégica

Com o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança na conjuntura da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e, posteriormente, com o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica através da regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96, iniciou-se uma intensa movimentação pela qual puseram-se a definir concepções de currículo e educação para este novo espaço educacional.

Contudo, inicia-se uma movimentação no Ministério da Educação – MEC, em função da realização de estudos e pesquisas para produção de materiais específicos para a Educação Infantil. A partir dessa preocupação que a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, definiu algumas ações prioritárias para incentivar a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas que estivessem coerente com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

Portanto, em dezembro de 1994, foi definido uma equipe de trabalho coordenada por Ângela Barreto e composta pelos técnicos da COEDI, técnicos do MEC, além de cinco consultores especialistas em Educação Infantil para analisar algumas propostas curriculares em vigência das Secretarias de Educação dos estados e dos municípios das capitais e, por fim, elaborarem um trabalho com definições sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em Educação Infantil (BRASIL, 1996). Culminando assim, nos cadernos do COEDI conhecido como “As carinhas”.

Apesar desses cadernos terem como objetivo ofertar fundamentos para a concretização de uma Política Nacional de Educação Infantil, no momento após a constituição da LDB 9394/96, através da qual inicia-se as discussões para a elaboração de um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, esses materiais não foram levados em consideração (LISBOA; QUILLICI; PRADO, 2016). De acordo Cerisara (2002), a versão preliminar do RCNEI foi elaborada de maneira inesperada e com uma desarticulação em relação a construção dessa Política Nacional da Educação Infantil.

Sendo assim, em fevereiro de 1998, esta versão foi encaminhada a 700 profissionais da Educação Infantil para que fosse realizado um parecer sobre esta elaboração e entregue ao MEC no período de um mês. Todavia, a versão final foi aprovada em outubro de 2018, sem ao menos ouvir os apelos dos pareceristas para a ampliação do prazo da sua análise. Ao que tudo indica havia uma urgência por parte do MEC na publicação deste documento, mesmo acarretando no atropelamento das próprias orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que ainda não haviam sido aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação (CERISARA, 2002).

Surgindo assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que é um documento de orientação curricular destinados às creches, pré-escolas e entidades equivalentes, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto. Sua circulação ocorreu no início do ano letivo de 1999, destinado para auxiliar os professores na realização do trabalho educativo diário com as crianças pequenas (BRASIL, 1998).

Sua organização ocorreu com um composto de três volumes, intitulados: 1) Introdução; 2) Formação pessoal e social; 3) Conhecimento do mundo. O primeiro volume caracteriza-se em seus aspectos gerais de forma a trazer reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, informando e fundamentando as concepções de criança, de educação, de instituições de Educação Infantil e de seus profissionais. Além disso, definem os objetivos gerais da Educação Infantil baseado nas opções teóricas e epistemológicas de cada concepção assumida. O segundo volume está relacionado com as experiências do âmbito pessoal e social, apresentando eixos de trabalhos que favorecem, prioritariamente, os processos constitutivos da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume relaciona-se com aquilo que ali é expresso por conhecimento de mundo, determinando seis eixos de trabalhos orientadores das diferentes linguagens das crianças, quais sejam: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

Esta organização possui caráter instrumental/didático e teve como finalidade orientar as práticas, as discussões entre os profissionais, a elaboração de projetos educativos direcionados para as crianças que faziam parte das instituições educacionais. Sendo assim, os volumes 2 e 3 destinaram-se mais especificamente para direcionar como deveria ser o trabalho dos professores junto com as crianças, sugerindo a organização do trabalho pedagógico por âmbitos de experiências e por eixos que determinavam os objetivos, conteúdos e orientações didáticas, os quais também controlavam a organização

espaço-tempo e determinavam a realização de observação, registro e avaliação formativa (BRASIL, 1998).

Frente a esta descrição prévia sobre o que é o Referencial Curricular, buscamos compreender as suas condições de produção antes de fazermos uma análise do seu funcionamento em seu contexto de existência. A ideia que pretendemos desenvolver neste momento é traçar um panorama das condições de possibilidades de formulação do RCNEI, como forma de demonstrar o conjunto de determinantes que desencadeou esse processo. Não procuramos por causas que estariam diretamente direcionadas a esta produção, mas observamos como a constituição de referenciais curriculares podem ser fruto da necessidade de produzir o ordenamento da Educação Infantil após a sua expansão para todas as crianças (BUJES, 2002).

Traçar a trilha de elaboração deste documento, supõe, mostrar como este dispositivo curricular funciona nas relações histórico-políticas que permeiam o campo de constituição da Educação Infantil. Retomamos assim, ao cenário de expansão de atendimento às crianças menores de sete anos que ocorreu no Brasil em meados da década de 1970. Esse processo de expansão, no entanto, foi marcado por uma situação caótica ficando a cargo de iniciativas privadas, governamentais ou comunitárias, desencadeando serviços com a qualidade inferior aos diferentes grupos da população (ROSEMBERG, 1999).

Até o início da década de 1970, a educação pré-escolar era denominada como educação pré-primária e apoiava-se na ideia de uma educação compensatória, assistencialista, que deveria preparar as crianças carentes para o ingresso no ensino fundamental e visava despender poucas verbas do Estado para essa expansão, além disso, esse modelo adotado teve influências de propostas elaboradas pelas organizações intergovernamentais, em especial a UNICEF e UNESCO[12] (ROSEMBERG, 1999). Ao final dos anos 1970, começa emergir reivindicações dos movimentos sociais em função da melhoria da qualidade de vida das populações, com propostas para o direito da

[12] "Durante as décadas de cinquenta e sessenta, em plena Guerra Fria, a UNICEF vinha lançando as bases conceituais que constituíram o modelo de educação infantil a baixo custo propagado em países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil. Dentre as diversas orientações do período destacam-se três: a ênfase na participação da comunidade para implantação da política social destinada à infância pobre; a estratégia de atuar junto aos governos nacionais; a entrada da UNICEF na esfera da educação. [...] É nesta caminhada globalizante que a UNICEF voltou a sua atenção para a educação pré-escolar, e investiu em terreno que, até então, era de competência da UNESCO. Ou seja, uma instituição que vinha atuando na área da assistência à infância, borra os contornos de sua competência e entra em seara alheia, a educação escolar, da alçada da UNESCO" (ROSEMBERG, 1999, p. 15-16).

educação institucionalizada das crianças, a participação das mulheres na política e no trabalho, consolidando uma aliança entre os setores populares com os grupos das mulheres trabalhadoras com o seu sindicato (CAMPOS, 1999; BUJES, 2002).

Nessa conjuntura, no início dos anos 1980, eclode os discursos do direito: o direito da inclusão das creches e pré-escola no sistema educacional; da creche ser direito da criança e não somente da mãe trabalhadora; a creche como direito conquistado e não como ato de benevolência, entre tantas outras reivindicações, gerando intensa mobilização por um ordenamento legal na área educacional (CAMPOS, 1999). Ocorre que nem sempre essas reivindicações eram atendidas de acordo com as medidas solicitadas de seus proponentes. Somente, em 1981, por intermédio do MOBRAL (órgão responsável pela alfabetização de jovens e adultos e que estava ameaçado de extinção), que o MEC lançou e implantou o Programa Nacional da Educação Pré-escolar, claramente sendo definido pelas proposições da proposta educacional divulgada pela UNICEF (ROSEMBERG, 1999).

Antes da implantação desse Programa, a educação pré-escolar era gerida através da Liga Brasileira de Assistência – LBA com o desenvolvimento do Projeto Casulo. Assim, tanto o MEC, quanto a LBA, adotaram o modelo educacional convergente, o qual primava por uma educação compensatória de carências, subordinando a educação à assistência. Entretanto, esta concepção adotada desde o início já anunciavam as implicações que teriam decorrentes de fatores como insuficiência de materiais pedagógicos, inadequação na formação dos profissionais, precariedade da infraestrutura e até da alimentação (ROSEMBERG, 1999). Nota-se uma formação inferior do que seria a Educação Infantil e que ainda não estava disponível para todas as crianças, fato que suscitou o envolvimento de novos movimentos sociais em prol da Educação Infantil.

Com a abertura da política após a ditadura militar, o Movimento da Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres, intensificaram a mobilização política que requeria a Constituinte e o reconhecimento da educação escolar como direito da criança pequena de 0 a 6 anos. Este reconhecimento, portanto, foi consolidado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, suscitando grande movimentação no Ministério da Educação no campo da Educação Infantil. Desta vez, o MEC já contava com uma equipe de especialistas que iniciaram a produção de políticas nacionais as quais se afastavam do modelo anterior mais vinculado ao setor da assistência. A nova concepção que passa a ser constituída equipara o educar e cuidar da criança nesta fase da

vida e neste novo espaço da educação que vai se formando para ela (CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 1999).

Com esta movimentação e intensa discussão envolta dessa Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos, ocorre a elaboração de diferentes versões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que finalmente foi aprovada, em 1996 e reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Porém, entre a promulgação da CF/1988 até a LDB/1996, foram necessários oito anos de estudos e debates para que a Educação Infantil entrasse na ordem da lei, tempo deveras longo e marcado por transformações nas políticas sociais e concepção hegemônica do Estado que incidiram diretamente na constituição destes documentos legais.

> A Constituição de 1988 foi aprovada em contexto social e político em que o modelo de social democracia e Estado do Bem-Estar Social ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial. A aprovação da LDB e sua implantação ocorrem em novo momento histórico, quando se elege novo governo federal (administração Fernando Henrique Cardoso) e se alteram concepções de Estado e de política social, em decorrência de razões econômicas (globalização da economia) e de outras modificações sociais, como demográficas. (ROSEMBERG, 1999, p. 7).

É interessante destacarmos que, nas lutas por essa definição legal, interesses conflitantes se manifestaram na delimitação desse território “de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor da educação; de outro, a tentativa de (re)introdução de antiga concepção de atendimento à criança pequena que reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área” (ROSEMBERG, 1999, p. 7). Para esta iniciativa de (re)introdução do antigo modelo de educação de massas entra em cena o Banco Mundial com a elaboração de políticas educacionais que redefinem as prioridades e estratégias da Educação Infantil, focalizando nas políticas sociais para populações pobres (ROSEMBERG, 1999).

Dada a forte ascensão do Banco Mundial no Brasil e pela concessão de empréstimos para o financiamento da Educação Infantil, houve forte influência desse banco na organização da Educação Infantil, que nesse contexto, foi organizada através de duas linhas de ação: uma para utilizar a pré-escola como estratégia preventiva contra o fracasso escolar. E a outra linha estava direcionada para crianças pequenas, geralmente denominado como Desenvolvimento Infantil, que tanto era utilizado para significar as práticas de saúde, nutrição e educação, quanto privilegiar modelos informais de atendimento a estas crianças da primeira infância (ROSEMBERG, 2002). Desde então,

podemos perceber como a organização do mercado econômico influencia o contexto educacional para atender as suas próprias emergências.

Após essa conquista de obter a legitimidade da Educação Infantil como o espaço próprio de direito da criança e dever do Estado, os discursos agora se voltam para a luta em defesa da qualidade da Educação Infantil através da qualificação dos professores e quadros especializados, de suporte financeiro e técnico, de articulá-la com o Ensino Fundamental, além disso, há uma pressão internacional sobre o Estado brasileiro, especificamente a partir da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, para que seja erradicado o analfabetismo e mude substancialmente as prioridades do atendimento educacional no país. Com essas pressões vinda de muitos lugares e entre acordos discursivos emerge um amplo movimento de formulação de diretrizes legais que se põe a falar sobre a Educação Infantil (BUJES, 2002; ROSEMBERG, 2002).

Dado a esse afã de legalizar a Educação Infantil, de buscar a sua expansão, de criar políticas para esse novo espaço, entre as pressões e disputas ocorridas no momento, que o Ministério da Educação elabora e põe a prática o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, no final de 1998. Como postulado na própria apresentação desse composto de materiais, ele surge como um guia, como "um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade" (BRASIL, 1999, p. 13). Portanto, frente a essa historicidade dispomos analisar panoramicamente certas discursividades que se constituíram nesse documento e passaram a dar significado ao movimento de formulação de currículos da Educação Infantil em nosso país.

Nos anos 1990, cuja conjuntura histórica reúne um aumento significativo nas produções científicas/acadêmicas relacionadas a elaboração da proposta curricular da Educação Infantil, há uma formulação de discursos[13] que definem concepções sobre a

[13] Neste período foram formulados documentos, sob a supervisão do MEC, que propõe uma política pedagógica e elaboração do currículo na Educação Infantil, tais como: Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994); Por uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil (BRASIL, 1994); Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994); Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 1995); Anais do II Simpósio Nacional de educação Infantil (1996); Propostas Pedagógicas e Currículos em Educação Infantil (Brasil, 1996); Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1997); Subsídios para Credenciamento e Financiamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Educação Infantil e seu compromisso. E dentro dessa elaboração de saberes há uma base teórica que merece especial destaque, especialmente os da área *psi*, pois a partir desses preceitos e conceitos-chave que tais propostas se assentaram. Porquanto, os currículos passaram a ser pautadas pelas perspectivas do construtivismo, sociointeracionismo, da psicologia rogeriana, entre outros, as quais preocupavam-se com o que ensinar, como levar em consideração as fases do desenvolvimento das crianças, como orientar as práticas pedagógicas para atender essa nova etapa educacional (BUJES, 2002).

Ao analisarmos os discursos que compõe o RCNEI percebemos como a sua elaboração contava com formações enunciativas que pudessem orientar como os professores deveriam atuar na regência da primeira etapa da Educação Básica, sendo assim à docência passa a ser inventada de acordo aos pressupostos desta política curricular. Trata-se de uma nova forma de utilizar-se da educação das crianças para atender as emergências da sociedade capitalista, que por ora começa ganhar força neste novo cenário da política social e econômica da década de 1990.

Na perspectiva de Bujes (2002), a proposta desses espaços especializados para a infância – as creches e pré-escola – é o bem estar da população e melhoria das suas condições, portanto a administração pública volta-se para uma educação cada vez mais precoce das crianças de 0 a 6 anos conjugada através dos discursos da potencialização da educação instrumentalista, do aumento das habilidades cognitivas e técnicas dessas crianças.

E uma das tecnologias veiculadas através dos discursos do RCNEI para gerir a aprendizagem da criança nesse novo espaço educacional próprio para a população infantil, está o controle do tempo-espaço e das práticas pedagógicas. Preconizado nos entremeios dos discursos da tríade educar-cuidar-brincar, este documento curricular formula e orienta o que e como deve ser feito para que as crianças possam vivenciar esta educação escolar de tal forma a atender os agenciamentos da sociedade capitalista. Todavia,

> Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (RCNEI 1, 1999, p. 23).

A partir desta formulação percebemos como os discursos pedagógicos começam a ganhar força sobre a intencionalidade do fazer pedagógico que deve estar atento as

descrições, prescrições e postulações acerca do desenvolvimento infantil, neste caso as atividades devem ser guiadas e orientadas pelos professores de tal forma a conduzir as crianças para alcançarem os objetivos que são devidamente traçados para cada atividade específica. No entanto, utilizam-se também do controle do espaço para garantir que as atividades sejam executadas de maneira intencional, para promover técnicas observacionais em função do desenvolvimento da criança e assim, extraírem conhecimentos para potencializar intervenções sobre a aprendizagem do sujeito infantil (BUJES, 2002). Conforme o Referencial,

> A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos ligados ao projeto em curso. (RCNEI 1, 1999, p. 58).

O caráter estratégico desse controle espacial compõe como capitalizar o tempo em função das estratégias do mercado econômico. Bujes (2002), postula que essa preocupação em dotar os espaços com materiais que subsidiem e tornem as atividades mais desafiadoras para as crianças não se justifica apenas pelo fato de ser um componente de grande valia para as novas aprendizagens, mas pelo fato das crianças "livres" sem uma devida atividade para ocupá-las de maneira intencional e sem coisa alguma para interagirem, tornam-se muito menos aproveitáveis ao imperativo temporal. E, economicamente, há um interesse para que as crianças sejam ensinadas desde cedo atividades com horários regulares com a divisão do tempo para a sucessão de atividades.

Com o fragmento abaixo exemplificamos como algumas atividades são organizadas com controle do espaço-tempo e, consequentemente, podem operar com esta função estratégica:

> A rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas. (RCNEI 1, 1999, p. 54).

Essas atividades tratam-se de operações que se exercem em sua relação com o tempo, neste caso o tempo é precisamente aproveitável para que tanto possa ser realizado atividades repetitivas sobre o corpo em função de atingir um determinado objetivo de aprendizagem, quanto para demarcar como as crianças possuem suas fases de desenvolvimento e a cada fase é necessário que a criança demonstre uma progressão

dessas aprendizagens. Sendo assim, nas instituições de Educação Infantil utilizam-se do tempo integralmente para cumprir com as atividades que pressupõe como as mais específicas e importantes na atuação com a criança (BUJES, 2002).

Até esse ponto, com as exposições dos excertos, demonstramos como o RCNEI está claramente em sintonia com a ordem daquele contexto. O caráter das suas operações compostas por atividades de repetição, com a constituição de um tempo serial, linear, evolutivo, se propõe a extrair toda capacidade de cada indivíduo na intenção de potencializar suas competências técnicas. Neste caso, as formações discursivas do RCNEI se assemelham com a organização de uma fábrica moderna, cujo controle utilizava-se do cronômetro como marcador temporal para que o funcionário executasse as atividades com mais precisão e rapidez possíveis (VEIGA-NETO, 2011).

Temos aí as implicações para a emergência da invenção deste documento curricular que se estabeleceu como um instrumento normativo, o qual engendra e institucionaliza um discurso que estipula as formas e possibilidades as quais a ação pedagógica deve ser organizada. Tal entendimento aponta para pensarmos como a Educação Infantil, neste momento inicial que foi criada como direito da criança e obrigatoriedade do Estado, foi se constituído muito mais para continuar atendendo a lógica de organização que compreende a escola como exclusiva formadora de mão de obra operária.

Podemos dizer assim, que os sistemas de pensamento do RCNEI incluem formas particulares de pensar sobre a Educação Infantil, as práticas pedagógicas e com seu aparato instrumentalista, através das experiências pedagógicas, se propõe a constituir este novo espaço educacional próprio da criança através da definição técnica do que a criança deve aprender, como deve aprender, com qual ordenação pedagógica, em função do atendimento das proveniências do mercado econômico. Portanto, ao valorizar este certo modo de constituir a Educação Infantil este dispositivo curricular regula o espaço-tempo através da determinação de capacidades e competências.

3.2. DCNEI: uma política consolidada ou fraturada?

Decorrido uma década de institucionalização do RCNEI, o MEC homologa e põe a prática às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI[14] que foram

[14] Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009

reformuladas e atualizadas a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98, os quais seus princípios e orientações para os sistemas de ensino não perderam a validade, ao contrário, requisitavam novas adequações para atender o debate atual que traziam outras demandas para a política de Educação Infantil.

Respondendo a tais requisições, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC deliberou um convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em função da realização de estudos e debates sobre currículo da Educação Infantil no contexto nacional. Por sua vez, este enlace produziu uma série de documentos que desencadeou formações discursivas em torno da produção de currículo, dentre eles: Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares (MEC/COEDI, 2009) e Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (MEC, 2009), reforçando a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Nos referidos documentos justifica-se a necessidade de revisão das Diretrizes Curriculares pela amplitude e velocidade das transformações as quais a sociedade vivenciava, sobretudo com as mudanças tecnológicas, científicas, econômicas e políticas, em meados do século XX, que começaram a se intensificar e a incidir em diferentes campos da vida produzindo seus efeitos sobre o comportamento humano. Sendo assim, cabia um repensar nas práticas cotidianas da Educação Infantil como direito público subjetivo do cidadão e como função do Estado (BRASIL, 2009). Neste caso,

> A história vivida na construção de consensos viabilizou uma política nacional de Educação Infantil, entre diferentes instâncias governamentais, e envolveu diversos setores da sociedade civil, entidades não-governamentais, governos, conselhos municipais, estaduais e da União, legisladores, resultando no reconhecimento das creches e pré-escolas como estabelecimentos educacionais, integrantes dos sistemas de ensino, regulamentados, geridos e supervisionados pelos órgãos da educação. (BRASIL, 2009, p. 10).

Cumpre enfatizarmos que estas negociações, cooperação e pactuação apontam para um entendimento que fortaleceu os saberes sobre o como deveria ser este espaço educacional neste tempo de modificações na sociedade, sobre o qual a Educação Infantil tornou-se um campo de intervenção pedagógica. Essa intervenção é mediada, legalmente, pelos planos de educação, diretrizes curriculares, legislações específicas para o atendimento educacional da infância, os quais estabelecem metas, estratégias, objetivos e diretrizes que normatizam as ações consoantes à Educação Infantil.

Por outro lado, neste contexto, intensificaram as pesquisas científicas influenciadas por diferentes campos do conhecimento que tomam a infância como foco das lutas em torno do direito, estas produções não envolvem somente os aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos, mas entram também nas dimensões econômicas e sociais, isto significa que neste construto teórico sobre a infância põe em jogo uma visibilidade que compreende a Educação Infantil como um campo político, de pesquisa e de prática social. Sendo assim, esta produção acadêmica influenciada por diferentes áreas do conhecimento logrou interferir também na elaboração dos textos legais e os documentos oficiais.

Neste ínterim, com a participação de representantes da UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC, especialista da área da Educação Infantil, grupo de pesquisas e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de pesquisas: FEUSP; FECLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL; UFMA; UEMA; UFPE, incorporaram importantes contribuições para a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Do ponto de vista legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tornou-se um documento de caráter mandatório, orientador da formulação de políticas para a formação de professores e demais profissionais da educação, para planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, além de informar as perspectivas do trabalho pedagógico, constituindo um instrumento estratégico de consolidação sobre o que se entende por uma Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2013). Neste sentido, há que se questionar quais sentidos e significados têm sido atribuídos a esta etapa educacional a partir destas diretrizes curriculares.

Observamos que estas Diretrizes de 2009, tentam retomar alguns princípios da primeira DCNEI[15], através das orientações de especialistas e pesquisadores da Educação Infantil. Uma vez que, quando ainda estavam em movimentação de estudos e trabalho para esta escrita da DCNEI, em 1998, houve uma ruptura quando o MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e encerrou os processos de discussões sobre a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil. Corroborando com essa atitude, para o entendimento que o RCNEI seria a proposta curricular a ser seguida em todo território nacional, apesar de não ter caráter obrigatório (CARVALHO, 2015).

Somente com a intensa movimentação de estudos e pesquisas, com novas significações acerca da produção curricular nesta área, que outros documentos foram sendo formulados, como o Plano Nacional da Educação – PNE, em 2001, o qual requisitava novos aportes legais que subsidiassem estados e municípios na elaboração de políticas públicas com qualidade para o atendimento às crianças pequenas. Sendo assim, as novas DCNEI/2009, objetivavam orientar as instituições de Educação Infantil para planejarem suas propostas curriculares, considerando a escuta dos diferentes segmentos que participaram da sua elaboração. Desse modo, as diretrizes retomaram os princípios éticos, políticos e estéticos definidos na resolução anterior e pautaram a interação e brincadeiras como os eixos norteadores do currículo.

Compreendendo que não existe uma proposição curricular parcial, podemos dizer que esta formulação curricular é composta por uma variedade de discursos que torna possível tanto os modos de aprendizagem das crianças, quanto definir modelos para orientação da ação pedagógica. Assim, os ordenamentos legais que constituem as diretrizes revelam como as rápidas mudanças que ocorrem no mundo incidem diretamente na produção de um currículo. As formulações a seguir indicam os modos pelos quais as formações discursivas desvelam o currículo nesta produção:

> 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

[15] BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Parecer CEB n. 22/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

> 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, 2013, p. 97)

Aqui o currículo é entendido com um conjunto de práticas que devem estar articuladas com os saberes e experiências da criança, a criança é tida como protagonista e centro do planejamento, há uma indicação para o desenvolvimento integral da criança implicada com atividades pedagógicas pautadas na interação, brincadeiras, fantasia, imaginação e desejo e a articulação dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Nessa ótica, as DCNEI tornam-se um instrumento formatador de elaboração do currículo através do qual concede aos estados e municípios a autonomia para elaborarem suas propostas de acordo ao contexto histórico-cultural. Ao interrogarmos o modo como funciona a proposta de elaboração curricular, destacamos um dos fragmentos que apontam para a função sociopolítica das DCNEI:

> Considera a Lei nº 9394/96 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, 2013, p. 84).

Neste excerto podemos destacar uma regularidade nas formações discursivas do currículo da Educação Infantil a qual indicam que a criança deve ter uma formação preparada para “progredir no trabalho” e em “estudos posteriores”. Esta é uma das emergências que suscitaram a invenção da escola na modernidade (VARELA; URIA, 1992; NARODOWSKI, 1993), e consequentemente são veiculadas através das leis que normalizam esta condição de preparação da criança para o trabalho e etapas subsequentes do ensino implicados com uma discursividade pedagógica.

Sendo assim, no novo contexto da DCNEI/2009, podemos destacar que houve um retorno e aprimoramento de alguns dos princípios que foram promulgados pelas Diretrizes de 1998, e apontam os modos pelos quais o currículo da Educação Infantil deve ser pautado, quais sejam:

> Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
>
> I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
>
> II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2013, p. 98).

Ao fazer menção aos princípios da proposta curricular, o enunciado reitera como as formações discursivas estabelecem conexão com a ordem social vigente e como percebem a criança como um sujeito de direito e produtora de cultura, além disso, indicam às formas de significar a Educação Infantil e o seu currículo. De acordo com Silva (2007), o currículo é sempre resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes existentes em um determinado tempo, e neste produção está inscrito a força do poder do capital.

Sendo assim, em seu contexto de reformulação as DCNEI/2009 sugerem novas perspectivas para o currículo pautado nos acontecimentos dessa época propondo: alguns objetivos e condições para a organização curricular; uma proposta pedagógica com vista ao processo de articulação e apropriação das diferentes linguagens da criança; reconhecimento das culturas; combate ao racismo e às discriminações étnico-raciais, socioeconômicas e religiosas; observância às possíveis formas de violação da dignidade da criança; garantia de uma experiência educativa com qualidade, como direito de viver a infância a todas as crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2013). Desse modo, a política de Educação Infantil que começa a ser implantada com as DCNEI reivindica um arranjo curricular que articule a ação pedagógica com as experiências das crianças e sua infância.

Com isso outras práticas começam permear as políticas curriculares da Educação Infantil, há uma incitação para mover o currículo padronizado pelos Referenciais Curriculares Nacionais para um currículo que possa ser organizado e elaborado nos entremeios de cada contexto sociocultural. Entretanto, no atual momento histórico que vivemos assistimos a organização da política nacional para a Educação Infantil em um contexto dual: de um lado, a requisição para que o currículo seja elaborado a partir das experiências da criança e do seu protagonismo, assim como propõe-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; de outro lado, a instituição de um currículo

que padroniza as competências gerais que seguem uma lógica mercadológica para toda Educação Básica, as quais devem ser cumpridas da Educação Infantil até o Ensino Médio.

De acordo a Oliveira e Dias (2020), a centralidade em buscar uma base nacional comum curricular como pressuposto da melhoria da educação provocou alguns processos de rupturas sob o que vinha sendo construído com as DCNEI, a qual coloca a criança como protagonista neste processo de elaboração da proposta curricular, bem como, como centralidade nas ações pedagógicas. Evidenciando assim, que os discursos destas políticas curriculares se fragmentam e se dispersam em relação ao mesmo objeto de atuação.

Diante ao exposto, colocamos em questão como os discursos do currículo da Educação Infantil estão sendo compreendidos nesse contexto de reformulação atravessado pela política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.3. BNCC - uma base para o DCRB: liames e descontinuidades

Ao interpelarmos a constituição do nosso objeto de estudo enquanto dispositivo curricular, interessa-nos compreender como sua elaboração foi sendo realizada entre as condições históricas, políticas, econômicas e como estabelecem conexões e/ou possíveis rupturas com a política curricular que foi se constituindo ao longo dos anos e demarcam as linhas que adentram ao território da infância.

Perscrutarmos esse caminho pressupõe analisarmos as condições de produção da Base e seu funcionamento que culminou na proposta de reformulação dos currículos em todo âmbito nacional. Porquanto, a Base Nacional Comum Curricular, que em 2017, ganhou força de lei, foi preconizada como um marco regulatório da política educacional e já havia sido promulgada desde a LDB 9394/96, ou se pensarmos em um sentido mais amplo já falava-se em uma base nacional desde a década de 1980 (MACEDO, 2014).

Ainda segundo Macedo (2014), a princípio as articulações políticas associaram a base nacional comum à discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais, entretanto, com a criação do Conselho Nacional da Educação – CNE, em 1995, outros rumos foram tomados com as novas regras para legislar sobre o currículo, justamente no período em que vivia-se o auge das definições das políticas educacionais de intervenções sobre o currículo, avaliações e formações de professores.

Paralelamente, a educação passa a ser interposta por agentes sociais privados que visavam um maior controle sobre os currículos para contribuir com ações favoráveis as suas articulações econômicas. Uma vez que, tais agentes estavam ligados a

conglomerados financeiros representados por fundações como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e movimentos como o Todos pela Escola (MACEDO, 2014).

Visto isso que, apesar da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2009, como um articulador para a produção do currículo de acordo ao contexto, houve uma reiteração, através da instituição do Plano Nacional de Educação – PNE finalizado em 2014, da necessidade de elaboração de uma base comum curricular. Sendo assim, em agosto de 2014, o MEC notifica na mídia nacional o início do processo de consulta dos estados e munícipios em função da definição da BNCC (MACEDO, 2014).

Esse processo político de formulação da Base, no entanto, foi alvo de amplos debates que envolveram atores de diferentes segmentos como: MEC, secretarias estaduais e municipais, Consed, Undime, movimentos sociais, associações de classe e pesquisas, *think tanks*, rede Todos pela Escola, Movimento pela Base, fundações ligadas a conglomerados financeiros, universidades, professores e escolas que participaram através de consulta *on-line*. Entretanto, os diferentes sujeitos apresentavam articulações políticas que em alguns momentos eram antagônicos e representavam cada luta pela significação da qualidade da educação (MACEDO, 2019; LOPES; MACEDO, 2021).

> Por mais desigual que a luta por significação tenha sido (e sempre o seja), em função do elevado volume de recursos – públicos, em sua maioria, porque oriundos de renúncia fiscal – mobilizado por fundações e *think tanks*, antagonismos incrementaram as possibilidades de significação. (MACEDO, 2019, p. 41).

Sendo assim, a primeira versão da BNCC foi apresentada, em 16 de setembro de 2015, por meio de uma plataforma digital para a consulta pública permitindo que a sociedade, especialistas, comunidade científica, membros da comunidade acadêmica, lessem, criticassem, sugerissem e propusessem outras contribuições. Porém, vale ressalvar que nesta primeira versão a participação da escola e até mesmo dos sistemas de ensino dava-se apenas a parte diversificada da Base que correspondia apenas a uma pequena parte dela para compor a sua totalidade (MACEDO, 2019; OLIVEIRA; DIAS, 2021).

Após a sistematização dessas contribuições foi publicado, em maio de 2016, a segunda versão. Desta vez, para a análise desta versão, foram realizados 27 Seminários Estaduais coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)

e a União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), os quais ocorreram entre o período de 23 de junho à 10 de agosto de 2016. A partir destes seminários foi produzido um relatório com os resultados destes encontros, posteriormente entregue ao Ministério da Educação para a revisão e construção da terceira versão. De acordo a este relatório, no que concerne à Educação Infantil, houve um grande avanço entre a primeira e a segunda versão, entretanto alguns aspectos necessitavam ser ajustados para a terceira versão (BRASIL, 2016), entre eles:

> • INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: recomenda-se esclarecer que o brincar é espontâneo, mas que, da parte do docente, se faz necessária a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, destacando o papel do professor nessa etapa;
> • GRUPOS ETÁRIOS: a organização por grupos etários – bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) –, e não pela divisão em creche e pré-escola, é positiva. No entanto, destaca-se a preocupação sobre a identidade dessa etapa e a preservação de percursos que respeitem o desenvolvimento de cada criança;
> • PRÁTICAS DE LEITURA E ORALIDADE E EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS: é necessário dar mais ênfase às práticas de oralidade e leitura; além de experiências matemáticas que potencializem a aproximação das crianças ao sistema de numeração e conceitos de classificação. A Educação Infantil não é preparatória para o EF, nem se busca que as crianças tenham práticas prototípicas desta etapa, mas a aproximação a essas experiências é positiva, sem a necessidade da formalização. (BRASIL, 2016, p. 16).

Aqui já poderíamos perceber como a busca de permear a Educação Infantil para uma preparação tanto para as etapas subsequentes, quanto por tornar-se um espaço agenciador de capital humano, começa pelo envolvimento de conduzir a ação docente através da responsabilização pela intencionalidade pedagógica, o brincar até poderia demonstrar ser "espontâneo" para a criança, mas o professor deveria estar sempre vigilante envolto de estratégias que coincidem com o envolvimento da regulação do espaço, do tempo, das faixas etárias de desenvolvimento. "Pode-se dizer que o modelo moderno de escolarização constitui um aparelho específico, na medida em que funciona segundo normas que enquadram as ações das crianças, produzindo um sujeito/objeto aluno" (RESENDE, 2019, p. 134).

Ressalvado essas formações discursiva que parecem ganhar força na formulação da Base, a terceira versão passa a ser definida com as devidas considerações e outras reformulações as quais foram entregues ao CNE, em 06 de abril de 2017, e posteriormente, foram realizadas cinco audiências públicas, uma em cada região do país,

no período entre julho à setembro, somente de caráter consultivo. Decorrente a isso, com as devidas alterações, o CNE aprova este documento que resultou na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2019; OLIVEIRA; DIAS, 2021).

Desse modo, a BNCC, com caráter de lei, propõe uma organização para os currículos a partir do seu empreendimento que vem sendo vislumbrado em uma perspectiva privativa. Para a Educação Infantil, foi proposto a organização do currículo pautado pelos campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se articulam com os saberes e conhecimentos da infância. Tais campos estão divididos em: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (BRASIL, 2017, p. 40-43). Por sua vez, cada um destes, em meio a estas experiências, buscam atrelar as suas ações aos seis direitos de aprendizagem estabelecidos: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

O que nos chama atenção neste modo é como estes conceitos estão sendo significados nesta política curricular, sobretudo, o que tem sido preconizado como Educação Infantil. Nas suas formulações, este documento apresenta a seguinte significação:

> Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p. 34).

Aqui, colocamo-nos à espreita para examinarmos as entrelinhas que pressupõe a Educação Infantil como inicial, ou por assim dizer, preparatória para um processo maior da escolarização subsequente, "isto é o que de certa forma a invisibiliza como período educacional que possui sua própria complexidade, sua subjetividade e individualidade de processos de aprendizagens" (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021, p. 1196).

Este olhar que percebe a Educação Infantil como etapa preparatória, evidencia uma retomada aos discursos que se encadearam na educação nacional para produzir uma pré-escola como uma maquinaria de preparação ao mercado de trabalho e etapas subsequentes da escolarização, como apontava o abortado Plano Nacional de Educação (PNE) de 1936-1937. Ao mesmo tempo em que existe esta alusão da Educação Infantil

como uma etapa preparatória, também há uma forte propensão em colocar sobre o professor a responsabilidade para conduzir/gerenciar todo esse processo que "impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil" (BRASIL, 2017, p. 38), como descrito pelo próprio documento.

Assumir essa "intencionalidade educativa", implica ao professor organizar todo o trabalho pedagógico pautado pelas "experiências" da criança que tornou-se central para a gestão do currículo através dos Campos de Experiências, os quais de acordo à Base "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. 40).

Nesta cadeia formativa a Base apresenta esta organização do currículo através dos Campos de Experiências constituídos a partir de competências e habilidades que são codificadas em objetivos de aprendizagem, os quais devem ser alcançados pelas crianças do berçário até a pré-escola. Há de convirmos que o investimento sobre a produção de sentido do que são "experiências" da criança é condicionante para fixação de uma ordem sobre o ensinar e aprender na Educação Infantil, a partir do que aqui estão sendo significados como experiências e saberes das crianças.

Percebemos nos discursos preconizados pela Base que há uma conexão para gerenciar o espaço-tempo da Educação Infantil os quais "estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 2017, p. 44), com a condução da ação docente através da responsabilização da intencionalidade pedagógica, sob a qual "essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador" (BRASIL, 2017 p. 39) para ordenar e codificar aquilo que entendem como experiências necessárias para a aprendizagem das crianças. Em suma, percebemos como há um investimento sobre a Educação Infantil de forma a trabalhar com o desenvolvimento das competências para a ativação de um capital humano.

Neste veio, entre a plataforma discursiva que compõe a BNCC, que o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB foi elaborado e posto a prática no contexto da educação estadual. No caso da Educação Infantil, o DCRB mostra-se como um terreno fértil para a veiculação dos discursos empreendidos pela BNCC, uma vez que, a sua estrutura organizacional pauta-se exatamente como foi ordenada a BNCC e os demais textos que compõem este dispositivo seguem através de alguns conceitos, enunciados e significações apresentados pela Base. Neste caso, consideramos o DCRB como um

documento deveras semelhante com a estrutura e organização da BNCC, como iremos analisar no decorrer do próximo capítulo.

Assim, localizamos no DCRB, em seus escritos introdutórios específicos para a Educação Infantil, enunciados que, por ora, tentam esclarecer a formação deste currículo e as possíveis opções teóricas que desenvolveram toda esta trama curricular. De saída anunciam que é importante pensar a criança como "atores/atrizes e autores/autoras curriculantes" para contribuírem com a constituição de "atos de currículo" que em seu processo de intercriticidade integraram à dinâmica curricular (BAHIA, 2019, p.110). Para que haja esta instituição de "atos de currículos" requer que a

> Autoformação (formar-se), heteroformação (formar-se com o outro) e metaformação (reflexão voltada para a análise valorada do próprio processo formativo) passam a se configurar como realizações importantes para a qualificação da formação da criança. Nesses termos, pedagogias ativas, ou seja, construcionistas, social e culturalmente referenciadas, são apropriadas em favor de uma didática coerente com essas perspectivas curriculares e as aprendizagens aí requeridas. (BAHIA, 2019, p. 110).

Podemos analisar neste excerto a configuração de um discurso que já nos aponta como a Educação Infantil poderá ser organizada para atender tais prescrições. Não se trata de fazermos uma analítica teórico-pedagógica de como a Educação Infantil poderia ser melhor compreendida no DCRB, mas de problematizar como estas táticas requerem uma didática que seja capaz de articular como este espaço-tempo poderá funcionar em função da organização curricular prevista pela própria BNCC. Em outras palavras, podemos dizer que este dispositivo funciona como redes que tecem como a criança precisa aprender e o que precisa ser feito para que haja o atendimento a esta lógica de uma perspectiva privativa da educação.

CAPÍTULO IV

O DISPOSITIVO CURRICULAR OPERANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: tramas discursivas e entrelaços

> *É preciso, então, devolver a escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquela que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem que poderíamos infantilizar a escola e a educação infantil.*
>
> ***Walter Kohan***

O que nos toca, contudo, são as regularidades que conectam-se com a política de uma Base e que dão forma a um currículo que foi produzido para operar no território da infância, é esse ponto de junção que nos permite arquitetarmos uma análise dos discursos que estão sendo postos em jogo para constituir a Educação Infantil no estado da Bahia.

A Educação Infantil, como muito bem colocado por Anete Abramowicz (2018), tem por função prioritária promover a infância. E, pensarmos este espaço como promoção da infância equipara-se pensarmos em uma educação que tenha uma organização baseada nas experiências da infância, "é preciso quebrar essa linha que pensa a infância apenas como possibilidade, como inferioridade, como outro excluído ou como matéria dos sonhos políticos" (KOHAN, 2011, p. 246). Na medida em que somos impelidos a romper com "aquela imagem que concebe a educação da infância como preenchimento de um receptáculo disposto para acolher os sonhos adultos" (*Idem*, p. 246), passamos observar com outras lentes o dispositivo, que por ora, tenta operar a educação da infância.

Este dispositivo, o Documento Curricular Referencial da Bahia, não surgiu de um dia para a noite, como podemos diagramar em nosso gesto genealógico houve uma sucessão de regularidade, dispersão e descontinuidade que ligam o DCRB as intervenções da política curricular nacional, sobretudo queremos destacar esse liame com a BNCC que serviu como lastro para a sua formação. Neste ínterim,

> O Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB para a Educação Infantil e Ensino Fundamental tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os

> estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica. (BAHIA, 2020, p. 13).

Focalizamos esta formulação que inicia a apresentação do DCRB, para mostrarmos como as formações discursivas vão se conectando para sustentar este objetivo geral que centraliza a educação a partir da instituição dos direitos de aprendizagem e competências para todos os estudantes em seus contextos. Neste caso, a política curricular prima pelo desenvolvimento de competências que devem ser estabelecidas para cada fase desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Como nos diz Lopes e Macedo (2016), por ser o currículo uma prática discursiva, ele também projeta uma realidade através da produção de sentidos. Ou seja, a significação que está sendo posta através dos discursos do DCRB do que é competência, direitos de aprendizagem, experiências, objetivos de desenvolvimento e, até mesmo, o que é Educação Infantil, fomentará nos direcionamentos da educação no território da infância. Sendo assim, o DCRB conecta-se com os escritos da BNCC para estabelecer a sua política curricular da seguinte forma:

> Prima, assim, por assumir que uma política de currículo para a Educação Básica tem, acima de tudo, o compromisso com a qualificação da formação para uma cidadania plena, em que saberes dos diversos campos deverão confluir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando competências gerais, configuradas na Base Nacional Comum Curricular , a serem articuladas e desenvolvidas em torno dos saberes sobre: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. (BAHIA, 2020, p. 32).

Nesse veio, há o estabelecimento de competências gerais que devem ser observadas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, fixando a ideia que todos devem conseguir alcançar essas mesmas competências. A respeito de um currículo pautado em uma centralidade de competências, Gallo (2021) convida a pensarmos como esta formatação tornou-se uma esteira para que uma perspectiva instrumentalista se constitua como base de todo o conjunto da Educação Básica. Além do mais, em um plausível questionamento, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) problematizam: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular? Demonstrando assim, o que se põe em disputa na BNCC evidencia que o estabelecimento dessas competências fixam conteúdos

que devem responder a uma lógica de internacionalização pautada em modelos de avaliação externa, por sua vez, seguem a dialética da gestão privada.

Ao arrolar as demandas que circundam a BNCC, o DCRB também se coloca a atender esta lógica operacional que se propõe conduzir a educação através de um sistema que tenta atender os agenciamentos do mercado econômico, não é casual a intencionalidade de conglomerados financeiros investirem nessa elaboração de currículo que produzem sentidos para a educação. “Com esses argumentos identifica-se uma rede a partir da qual a parceria público-privada é fomentada por meio da produção de projetos em que se articulam o Estado e as demandas dessas instituições” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 62). Nesses termos,

> O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental afirma a necessidade de que as aprendizagens construídas e conquistadas pelas competências se consolidem a partir da qualificação integral da formação sociotécnica, científica, tecnológica, política. (BAHIA, 2020, p. 33).

Tudo isso implica visivelmente como este dispositivo envolve a Educação Infantil em suas formas de constituir a educação para a infância atravessada pelo investimento empresarial. De acordo com Rosa (2009), esta intencionalidade nos alerta pensarmos como passamos a viver em uma sociedade empresarial constituída por empresas que administram o capital humano para formar sujeitos econômicos ativos, como produtores de renda. Logo, fez-se necessário a “gestão da aprendizagem através das competências, ou ainda a interação humana focada no desenvolvimento das competências coletivas. Competências que visam produzir pessoas produtivas.” (ROSA, 2009, p. 378).

Sendo assim, nesse contexto houve investimentos em estudos que passaram a falar sobre como construir e acumular este capital humano. E, são tais empresas econômicas que aplicam suas análises em diferentes áreas para produzir este capital humano que investem na produção de saberes sobre tal propósito, contudo a educação escolar não ficou escape dessa relação do saber-poder (ROSA, 2009).

Trata-se de revivermos um esquema histórico com a programação de políticas de desenvolvimento econômico, através da qual a elaboração das propostas curriculares foram sendo constituídas nesses novos caminhos com o intervencionismo econômico e seus mecanismos de poder. “Assim, em termos amplos, podemos pensar o governamento da infância em nosso presente como estando estreitamente relacionado ao empresariamento da sociedade e da educação” (GADELHA, 2019, p. 347).

De acordo com Gadelha (2019), a formação desse capital humano, ou capital intelectual está relacionada com o conjunto de capacidades, habilidades, destrezas que são criadas, desenvolvidas e acumuladas pelos sujeitos, para alcançarem os propósitos do empresariamento da sociedade. Em face desse interesse em viabilizar o capital humano nessa ordenação da sociedade empresarial, pressupõe estabelecer formas ou modos para que tais competências sejam desenvolvidas com destreza. Logo, com o enunciado a seguir, evidenciamos como o DCRB move-se para uma atuação das microoperações, articulando o currículo com essa sintonia do empresariamento da sociedade:

> Na mesma medida dessa intensidade experiencial, não há como um currículo e seus atos deixarem de criar as condições para se configurar processos de aprendizagem qualificados, implicando experiências e experimentações aprendentes, nas quais as aprendizagens deverão articular saberes curriculares vinculados aos campos dos saberes sistematizados. (BAHIA, 2020, p. 110-111).

Saraiva e Veiga-Neto (2009), afirmam que esta obstinação pelo desenvolvimento de determinadas competências reitera como a sociedade do empresariamento rompe com o princípio do liberalismo que pressupunha uma liberdade do mercado como algo natural, para ligar-se ao "princípio de inteligibilidade do neoliberalismo que passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Com isso, parece que a vida dos indivíduos configura-se como empresas a serem administradas nessa rede de competição na qual entra em cena o "capitalismo cognitivo" (*Idem*, p. 195).

Está posto aqui a necessidade de analisarmos como estes discursos que estão sendo veiculados pelo DCRB, estão utilizando-se da Educação Infantil como porta de entrada para constituir essa rede de competição que requer uma constante produção. "O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193). E o currículo, na sua condição de dispositivo, constitui-se como a peça mestra nesta operação dentro desta etapa de ensino.

4.1. O dispositivo curricular e a sua operação no espaço-tempo da Educação Infantil

Os primeiros passos para compreendermos o funcionamento deste dispositivo que aponta ter forte influência da perspectiva de uma sociedade de empresariamento, será

observamos como ele tem operado na regulação do espaço-tempo de maneira que dá sentido a um certo modo de conceber a Educação Infantil e que parece se distanciar do permanente movimento que se refaz através das experiências educativas que reconhecem a criança como protagonista desse processo.

Sendo assim, começamos pelo modelo de organização curricular assumido pelo DCRB, o qual está vinculado com as proposições da BNCC e as opções organizacionais gerenciadas neste documento que implicam em todo seu desenvolvimento.

> No que se refere às concepções de currículo e formação que nos orientam, partimos da premissa de que currículo é uma realização pedagógica interessada que se configura na vontade e opção em conceber, organizar, institucionalizar e avaliar conhecimentos e atividades eleitos como formativos, na dinâmica ampliada dos processos educacionais e formacionais. (BAHIA, 2020, p.112).

Tal formulação nos indica que este documento se reconhece como uma ferramenta que irá institucionalizar os conhecimentos e as atividades que serão eleitas para o processo educacional das crianças. Isso implica dizer que esta forma de organização configura-se com um modo de escolha das competências com cunhos técnicos que podem limitar a criança vivenciar outras linguagens da infância. Como vimos anteriormente, atende a estruturação de uma sociedade que vem se organizando em função do seu empresariamento.

Neste gerenciamento, o espaço e o tempo são regulados para que haja uma integração de todas as atividades com esta articulação que o currículo requer. O fragmento abaixo destaca de maneira explícita como para que esta função estratégica aconteça é necessário estabelecer modelos metodológicos e um certo controle dos espaços e tempos.

> O que se explica, em realidade, são as condições educacionais e pedagógicas para que a formação aconteça, ou seja, seus dispositivos, formas de mediação, disponibilizações tecnológicas e materiais, espaços e tempos necessários para a qualificação da formação, modelos metodológicos, teóricos e de gestão da formação. (BAHIA, 2020, p.112).

Os enunciados que selecionamos até aqui nos leva a problematizar como as estratégias utilizadas possibilitam uma operação sutil para controlar o espaço-tempo, a forma de ensinar e aprender da criança, através dessa articulação que impõe modelos metodológicos, teóricos e de gestão da aprendizagem. O que o documento nos permite verificar é que, de certo modo, a forma de agir e gerenciar a educação das crianças já está previamente definida e, em relação a ela, já seguem uma regra como esta organização

espaço-temporal deverá ocorrer. Visto isso, para definir o modo pelo qual será operado a Educação Infantil, o DCRB propõe, através do que eles nomeiam como "organizador curricular", uma organização semelhante à da BNCC que demarca a Educação Infantil a partir de:

Figura 1 – Estrutura organizacional da BNCC

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017

Pautado nesta estrutura organizacional o DCRB instituiu os modos pelos quais a Educação Infantil será operada, iniciando com o estabelecimento das 10 competências gerais que deverão ser observadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, toda organização pedagógica da Educação Infantil estará vinculada com estas 10 competências que irão moldar o que e como trabalhar nesta etapa educacional.

Um outro diferencial que aparece nesta política curricular é a organização através dos campos de experiências e, a partir deles, são formulados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (no caso do DCRB, refere-se como expectativas de aprendizagem e desenvolvimento), os quais são divididos para cada grupo de acordo às faixas etárias e são codificados através dos códigos alfanuméricos que identificam precisamente a idade, o campo de experiência e a ordem que este objetivo/expectativa ocupa no currículo (BRASIL, 2017). Com esta organização diferencial do Ensino Fundamental, o DCRB aposta nos campos de experiências como um mecanismo organizador do espaço-tempo e que não deve restringir a um compartimento dessas experiências como se fossem disciplinas isoladas e fragmentadas.

> Novamente, alertamos para o fato de que os campos de experiências não operam em tempos compartimentados: eles atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado e, subjetivamente, nas ações e intervenções do adulto que os acompanha. (BAHIA, 2020, p. 123).

Nesse movimento de querer transparecer como um currículo que não quer operar em tempos compartimentados, anuncia outras formulações que ascendem o interesse por destacarmos a maneira condicionante que irá enquadrar as experiências das crianças em um determinado tempo e espaço para que sua operação seja contemplada. Segundo Narodowski (1993), a pretensão por transformar a criança em um aluno para que, desde então, seja ensinado como sujeito economicamente produtivo, faz com que haja um investimento na educação escolar para utilizar da infância como um campo de projeção e passaporte para tornar-se este potencial do capital humano. Ou seja, os direcionamentos educacionais em si não giram em torno da criança em seu contexto e vivência atual, mas na futura proeminência da sua atuação profissional. E esquecem do quanto a criança precisa vivenciar a sua infância de maneira prazerosa em meios aos seus sabores e vivências exclusivos.

Sendo assim, cabe analisarmos mais detidamente o que tem sido atribuído a experiência das crianças neste documento curricular e seus efeitos sobre o controle do espaço-tempo através disso que anunciam,

> Como um dispositivo estruturante e propositivo de Currículos, os campos de experiência trazem transformações significativas para a qualificação dos processos formacionais, na medida em que evitam o abstracionismo e a insularidade da tradição disciplinar. No que se refere à Educação Infantil, dá centralidade à aprendizagem da criança e seu processo formacional, compreendidos como singularidades experienciais. Nesses termos, aprendizagem e formação como experiências valoradas estão apartadas de qualquer perspectiva exterodeterminante da aprendizagem e da formação. (BAHIA, 2020, p. 131).

A partir deste excerto e ao longo da análise iremos nos valer dessa possibilidade dos Campos de Experiências evitar a insularidade da tradição disciplinar. Para tanto, precisamos ir mais além a fim de problematizarmos se de fato a forma como estes Campos de Experiências estão sendo significados e organizados estão rompendo com a perspectiva de contrapor essa tradição veiculada nas escolas, ou estão sendo resumidos novamente em disciplinas.

Sendo assim, utilizando do conceito de experiência daremos dois direcionamentos como possibilidades para interrogar o DCRB: o primeiro nos envolve em uma busca de como os enlaços entre as proposições da política curricular constituíram a organização deste currículo, e por outro lado, como um desejo de saber sobre a possibilidade de organização da Educação Infantil através das experiências e sem fragmentá-la em disciplinas, dispomo-nos analisar outras formas de significação da experiência neste contexto.

Preconizado pelo próprio documento, iniciamos com esta ideia pela qual os campos de experiências são relacionados com as transformações significativas, em tempo que trazem ao centro a aprendizagem da criança e do seu processo formacional. Ao que tudo indica esta formulação do currículo por campos de experiências inspira-se na abordagem italiana Reggio Émilia, cuja as orientações para as creches e pré-escola buscam uma organização sem uma visão adultocêntrica, sem disciplinas e valorizando o processo ao invés dos resultados (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Entretanto, ao mesmo tempo em que há essa proposição em pensar uma Educação Infantil num sentido mais amplo e potencial no qual evita-se a sua fragmentação, precisamos destacar que ao longo da constituição da política curricular brasileira sempre

houve uma certa inclinação para organizá-la a partir das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, indicando assim uma possível antecipação do processo de escolarização. “E então, é a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos que o cotidiano da escola começa a ser pensado” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 194). Neste caso, questionamos se a maneira como esta organização em campos de experiências está sendo efetivada no DCRB também, de uma certa forma, constitui vínculo com as áreas do conhecimentos postas para o Ensino Fundamental.

Em nossa análise, o risco de pensar os campos de experiências vinculados com as áreas de conhecimento acomete uma certa exacerbação dos conteúdos e potencialização das competências e habilidades, sem de fato considerar as experiências das crianças. Nestes termos, como ressaltado nas formações enunciativas, o DCRB tem relacionado às experiências com a aprendizagem, além disso estabelece que,

> Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, relacionados aos sistemas simbólicos da nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens. Pode-se falar que os campos de experiência como organizadores curriculares necessitam de uma ecologia educacional para que seu potencial formacional possa emergir. Essa é uma recomendação fulcral para a gestão curricular da Educação Infantil, que implica conceber, organizar e disponibilizar ambiências saudáveis e artefatos culturais pedagogicamente relevantes. (BAHIA, 2020, p. 132-133).

Ou seja, consideram que os campos de experiências devem ser formados por um conjunto de competências e habilidades, as quais são transcritas em expectativas de aprendizagem para que as mesmas sejam progressivamente desenvolvidas de acordo ao estabelecimento para cada faixa etária. Ou ainda, segundo Narodowski (1993), fixar estas expectativas de aprendizagem para serem alcançadas em um determinado espaço de tempo, é abrirmos mão de pensarmos sobre a criança entre as suas particularidades como um guia que nos aponta o caminho para a constituição desse próprio currículo, para colocá-la no lugar somente do aluno que deverá consolidar ao final de cada ciclo as devidas habilidades definidas. Os efeitos disso “vão implicar que os saberes sejam didatizados para serem veiculados pela escola: eles sofrerão um processo de assepsia e transposição didática” (BUJES, 2002, p. 236).

Portanto, podemos inferir que a descrição de experiência construída no DCRB está muito mais voltada para a centralização da aprendizagem através da codificação das expectativas de aprendizagem e desenvolvimento e do como precisa ser feito para que a

criança alcancem tais expectativas que estão previamente definidas, do que nas experiências da própria infância. Não deixando tão claro o sentido que é atribuído a este conceito de experiência, tampouco como esta proposta curricular pode ser desenvolvida sem que estes campos de experiências remetam a fragmentação das disciplinas ou ainda, sem que estes pareçam ser apenas um substituto, em termos nominais, das áreas de conhecimento tal qual a escola está acostumada a se organizar.

Ora, até aqui neste ponto precisamos fazer um exercício de inteligibilidade crítica quando mencionamos que o DCRB buscou as ideias da abordagem italiana para sua elaboração, uma vez que, ao tratar sobre experiências há uma formação discursiva desconectada, se observamos a experiência como constituidora do sujeito que a vive. A própria pesquisa desenvolvida em Reggio Emilia coordenada por Loris Malaguzzi, conecta-se com as proposições de John Dewey que pressupõem a educação como construção e reconstrução da experiência, ao mesmo tempo em que condiciona a escola como uma instituição que deve estar preparada para escolher estas experiências pelas quais as crianças possam desenvolver suas capacidades próprias (CARSELLO; TOMAZETTI, 2011; TRINDADE, 2019). Ao que parece esta visão contribuiu para que as experiências fossem transformadas ou enquadradas em devidas habilidades sejam elas conceituais, atitudinais ou procedimentais, levando a uma organização curricular que dá ênfase às expectativas de aprendizagem.

Como podemos observar através deste enunciado:

> Importa compreender o organizador curricular como dispositivo de referência para construção de expectativas de aprendizagem e desenvolvimento da criança e para a ampliação do campo das orientações metodológicas (BAHIA, 2020, p. 138).

Poder-se-ia dizer que o conceito de experiência expresso no DCRB limita-se a condicionante das expectativas de aprendizagem ali (im)postas para que a criança as alcancem em um tempo determinado pela faixa etária de desenvolvimento, pressupondo que todos deveriam alcança-las de igual forma ao final daquele período. Sendo assim, no construto desta análise, podemos utilizar de outras formas de significação da experiência também como possibilidade de pensarmos em uma organização que seja pautada através das experiências, mas que não caia no seu esvaziamento entre a fragmentação das disciplinas. Neste segmento, há de se pensar a experiência como acontecimento, como possibilidade de fazer a Educação Infantil a partir da experiência.

Neste pensar a experiência como acontecimento, de acordo Larrosa (2011), podemos entendê-la como “isso que me passa” e não “isso que passa”, isso que atravessa, que transforma e causa seus efeitos. Neste caso, “se a experiência é ‘isso que me passa’, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 8). Ou seja, fabular uma Educação Infantil em meio às experiências que irão perpassar pela criança requer pensar uma organização sem fragmentação e que considere o exercício da sua infância.

Por sua vez, pensar entre as experiências como possibilidades de criação dos espaços da Educação Infantil, nos leva questionar como esta codificação e fechamento das restritas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento podem limitar ou ampliar o acesso da criança a vivência da infância em seu âmbito escolar, ou ainda como esta escolha e definições de devidas competências e habilidades podem fixar um determinado funcionamento para este espaço-tempo. A partir do excerto abaixo podemos interrogar o sentido estratégico dessa elaboração:

> Respeitando e considerando a organização do trabalho pedagógico na realidade das escolas nos diversos territórios do Estado da Bahia, planejamentos e propostas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares de Educação Infantil, o organizador curricular apresentado neste documento segue a periodização por faixa etária: 0-1 a 6m/ 1a7m a 3a11m/ 4a a 5a11m. (BAHIA, 2020, p. 138).

Assim, destacamos aqui a maneira como o organizador curricular é estruturado segundo a periodização por faixas etárias e, por conseguinte, a partir dessas faixas etárias determinam algumas habilidades e competências expressas através das expectativas de aprendizagem determinada para cada uma dessas faixas. Como se vê, este dispositivo tem um sentido muito próximo ao que Dornelles (2008) tem classificado como a institucionalização da infância através da antecipação da escolarização.

Contudo, essa entrada das competências como centralidade do currículo pode determinar que as formações discursivas que tecem a organização curricular se manifestem “pelo pressuposto do atendimento às necessidades e talentos individuais vistos como competências restritas a serem adquiridas numa meritocracia que combina empregabilidade, aplicabilidade, usabilidade, competência e rendimento” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 489). Desse modo, poderíamos problematizar: será a finalidade das escolhas dessas competências uma preparação ao mercado de trabalho introdutória desde a Educação Infantil?

De acordo ao próprio DCRB,

> O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental vai ao encontro das necessidades e demandas do mundo do trabalho, da produção, das culturas, das diversas existencialidades e da configuração sociotécnica da contemporaneidade. (BAHIA, 2020, p. 35).

A aposta, portanto, em um currículo que seja gerenciado através das competências que são direcionadas para um desenvolvimento sociotécnico, remete a escolha de experiências que influenciem a criança a formar-se em um sujeito técnico e confluente nos meios econômicos. De acordo com Corazza (2001), nesses termos, a curricularização tornou-se crucial para estabelecer habilidades que estejam em consonância com as forças governamentais empresariais que investem em uma teia discursiva pela qual criam novas tecnologias políticas e de investimentos pessoais, prescrevendo modos de ensinar e aprender.

E, nessa tática de veiculação dessas competências técnicas, colocamo-nos à espreita para problematizarmos os discursos que supõe "um currículo de Educação Infantil só se legitima se qualificar a formação da criança nos níveis da sua integralidade, envolvendo saberes de campos de conhecimento sistematizados" (BAHIA, 2020, p. 125).

Considerando este destaque que é feito sobre as competências que vão em busca das necessidades do mundo do trabalho, observamos como esta transcendência condiciona a forma de sistematizar determinados saberes em campos de conhecimentos, os quais, supostamente, serão didatizados e se tornarão influenciadores no gerenciamento do espaço-tempo da Educação Infantil. Tais modos de organização, no entanto, poderão contrapor a ideia da elaboração de um currículo que dispensa a fragmentação por áreas de conhecimentos. "Nas entrelinhas, espera-se que as crianças atinjam, no fim de determinado ciclo, o mesmo tanto de conhecimento, e isso está bem detalhado e especificado na importância que o documento promove aos códigos alfanuméricos" (OLIVEIRA, 2021, p. 225).

A declaração primária, portanto, do próprio DCRB ao descrever que a organização por campos de experiências requer uma inovação "na medida em que evitam o abstracionismo e a insularidade da tradição disciplina" (BAHIA, 2020, 131), demonstram uma contraposição ao traçarem um labirinto cartesiano que determinam quais habilidades, competências, expectativas de aprendizagem para cada faixa etária que são devidamente codificadas pelos códigos alfanuméricos e compartimentadas nos campos

de experiências que, por sua vez, conduz a organização do trabalho pedagógico. Como explicitado através desta pequena amostragem do próprio documento:

Figura 2 – Organizador Curricular do DCRB

ORGANIZADOR CURRICULAR	
TRANSVERSALIDADE RELACIONADA COM OS CONCEITOS FUNDANTES	TRANSVERSALIDADE RELACIONADA COM AS COMPETÊNCIAS
– Pensar em uma criança baseada no vir a ser, em sua capacidade de criação constante e no seu protagonismo; – Ter como eixos norteadores a interação e brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança a partir de suas experiências; – Cuidado precisa estar presente em todo ato de currículo; – Educação Integral, pensar em uma formação que respeite a criança em sua integralidade e em espaços e tempo que amparem este novo olhar.	**1.** Conhecimento; **2.** Pensamento crítico e criativo; **3.** Repertório cultural; **4.** Comunicação; **5.** Cultura digital; **6.** Trabalho e projeto de vida; **7.** Argumentação; **8.** Autoconhecimento e autocuidado; **9.** Empatia e cooperação; **10.** Responsabilidade e cidadania.

FAIXA ETÁRIA	ZERO A 1 ANO E SEIS MESES GRUPO I	1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES GRUPO II	4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES GRUPO III	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	O EU, O OUTRO, O NÓS			
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	**(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.	Realização de brincadeiras e interação por meio das atividades educativas. Estímulo a movimentos simples, possibilitando o alcance de movimentos mais complexos; nesse sentido, permitir que a criança perceba seu corpo como forma de linguagem, como possibilidade de expressão e comunicação com os outros. Criação de cenários a partir de histórias que contribuam para dramatização e interpretação de casos. Construção de maquetes, pinturas, dobraduras. Uso de contação de histórias, cantigas, danças circulares e movimentos livres. Incentivo ao diálogo com pessoas mais velhas da comunidade, colher histórias e brincadeiras infantis.
	(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.	

Fonte: Documento Curricular Referencial da Bahia, 2019

Estes elementos definem modos de ensinar/aprender e prescrevem formas de regulação do espaço-tempo através dos quais “a regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio” (BARBOSA, 2006, p. 138), cujo o compasso dessa regularidade podemos dizer que é marcado pelo “tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia” (*Idem*, p. 141). Veiga-Neto e Saraiva (2009) asseveram que nessa sociedade de consumismo, na qual se desenvolve o capitalismo cognitivo, o tempo

está cada vez mais instantâneo com vistas a realização em curto prazo e com satisfação imediata.

Contudo, essa mecânica faz com que haja dentro das instituições,

> Um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital na vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciar com determinadas atividades cada vez mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiriam uma maior número de habilidades para competir no mercado. (BARBOSA, 2006, p. 141)

Nesta empreitada, prosseguimos pensando nessa desconexão das formações discursivas do DCRB, que por um lado propõe uma proposta de organização curricular oposta a divisão disciplinar, e por outro constitui um labirinto cartesiano como uma rota pré-determinada para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Contudo, para pensarmos nessa possibilidade de um currículo promulgado por experiências, precisamos compreender que estas não podem resumir apenas em algumas expectativas de aprendizagem que são vistas aceleradamente entre as disciplinas, e "na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 23).

Ao compreendermos a Educação Infantil como um espaço de promoção da infância, e como tal passarmos a reconhecer que, talvez, existem muitas crianças que só conseguirão vivenciar suas experiências da infância na escola, poderemos nos permitir problematizar esta organização curricular que instam modos de regular o espaço-tempo somente através da percepção do desenvolvimento entre as faixas etárias e tenta prescrever como ensinar, como aprender para avançar entre as determinadas habilidades e competências.

4.2. *Ethos* profissional: docência como experiência

No processo de materialização desses saberes que descrevem o currículo, a Educação Infantil e a experiência, nos conduziu a outro ponto no fluxo do dispositivo curricular e que sustentam esses próprios saberes veiculados nele. É que destaca-se uma profissionalidade que habita neste documento e conduz, em meio a seus discursos, um projeto do *ethos* profissional, desse certo modo de ser professor.

Todavia, o substrato desse *ethos* profissional constitui-se através das próprias formações discursivas que atravessam este dispositivo curricular com uma função estratégica, a qual esta função irá arrimar os percursos da Educação Infantil e postular como deve ser esse sujeito professor para operar aquilo que é anunciada no currículo. Neste caso, a constituição dessa professoralidade pode estar situada nos atos enunciativos deste currículo, entre os ditos daquilo que destacam como ser professor da Educação Infantil.

Ao questionarmos o currículo que estabelecem competências mínimas para que a criança as alcancem em um determinado espaço-tempo, conduzi-nos refletir como em paralelo vai sendo estabelecidas algumas competências para que este profissional também atenda essas conjeturas e possam conduzir todo esse projeto do como fazer para que o aluno alcance o ideário para ele estabelecido. Certa feita, Larrosa, ao conceder uma entrevista para Susana Fernandes e Maria Carmem Barbosa (2011), conversando sobre escola, experiência e formação docente, chama atenção para o fato que ensinar ou deixar aprender não pode tão somente limitar-se a uma técnica, ou apenas uma prática, mas também é experiência.

E ainda concordando com Larrosa (2011), a ideia da experiência pode servir-nos para pensar como isso pode tanto distanciar a professora daquilo que ela faz, do certo modo de agir enquanto profissional, quanto pode ser uma abertura para novas possibilidades de pensar de uma outra forma, para encontrar-se de outra maneira nos espaços educativos. Entre os atos enunciativos do DCRB, localizamos um excerto que a priori parece determinar a ação docente em função destas perspectivas curriculares:

> Nesses termos, pedagogias ativas, ou seja, construcionistas, social e culturalmente referenciadas, são apropriadas em favor de uma didática coerente com essas perspectivas curriculares e as aprendizagens aí requeridas. (BAHIA, 2020, p. 110).

A partir desta formulação percebemos como há um direcionamento para que haja uma didática que esteja coerente com aquilo que é anunciado pelo DCRB, em outras palavras esse entrelaço discursivo começa apontar para a constituição do *ethos* profissional que será veiculado nos entremeios deste dispositivo. Nesta contextualização ao referenciar os atos de ensinar ou os modos de aprender como uma experiência que irá atravessar aqueles que acometem, nos leva problematizar as responsabilizações ou intencionalidades que estão sendo atribuídas nessa relação.

A depender dos sentidos atribuídos a uma “didática coerente”, vê-se um imperativo a proclamar um *ethos* de profissionalidade que esteja em consonância com este currículo. Mas, há uma função nesse movimento pela qual tenta-se regular os modos de ensinar das professoras para que elas possam direcionar como e quando a criança irá perpassar pelos processos de aprendizagens. Neste caso, ao considerarmos a docência como uma experiência significa entendermos “que a experiência é uma relação em que algo passa de mim para o outro e do outro para mim e, nessa passagem, os dois sofrem efeitos: somos afetados” (RIBETTO, p. 113, 2011).

Por este motivo, percebemos que a estratégia deste currículo não envolve somente a regulação do espaço-tempo, mas envolve o sujeito professor como objeto de projeções das formações discursivas pelas quais pretendem-se alcançar o que fora descrito. E assim, sendo atravessado pelos discursos que forjam um *ethos* profissional a professora atua no espaço da Educação Infantil. Neste deslocamento, rastreamos outro enunciado que reforça a intencionalidade posta a didática:

> No caso da Educação Infantil, currículos e seus atos precisam que a didática assuma, de início, as especificidades das aprendizagens e do desenvolvimento infantis, bem como as transversalidades que fundam a educação das crianças, como a concepção de infância, o cuidado, a ludicidade, a interação acolhedora e motivacional, para que o ensino não perca a compreensão de que lida via mediações com as infâncias em educação. (BAHIA, 2020, p. 121).

Nesse jogo através do qual entrelaça a ação da professora com aquilo que se espera da criança em sua condição de aluno, desvela como a didática tem sido significada como primordial para assumir a responsabilidade de colocar em funcionamento as operações do currículo. Presumindo a emergência de tal regularidade ascendem o fulcro de atribuir a professora o encargo desse gerenciamento, em tempo que dita como precisa constituir a sua profissionalidade. “Tornar-se professor(a), nesse sentido, implica incorporar certos modos de agir considerados próprios da docência em determinado espaço e tempo” (OLIVEIRA; FABRIS, 2022, p. 343)

Para darmos conta deste investimento deslocamos outras formações enunciativas que anunciam uma trajetória formativa composta por um amplo repertório de habilidades que são requeridas na constituição desse *ethos* profissional. E em meio a esta regularidade das formações discursivas que compõem esses ditos e podem instituir a didática docente como uma tarefa a ser cumprida no fluxo desse currículo, destacamos algumas das tantas habilidades profissionais que são vislumbradas na perspectiva do DCRB:

> Educadores atenciosos, acolhedores, brincantes, mediadores de aprendizagens criativas, facilitadores das experiências aprendentes das crianças, conectados com uma Educação Infantil contemporânea e cientes da pluralidade, dos espaços-tempos de formação dos nossos tempos, podem trazer para a Educação Infantil entretecimentos ricos e valorosos entre currículo, didática e processos de aprendizagem. (BAHIA, 2020, p. 121).

Esse é um movimento discursivo o qual pressupõe o comprometimento da professora como um "facilitador das experiências aprendentes das crianças". A reboque de uma analítica discursiva, diríamos ainda para que haja esse empreendimento "se faz necessário todo um trabalho de si sobre si mesmo, o que implica relações complexas com os outros, uma vez que o cuidado de si é também uma maneira de cuidar dos outros" (OLIVEIRA; FABRIS, 2022, p. 343). E, ainda com o conceito de experiência, cunhado por Larrosa (2002; 2011), conseguimos problematizar como a constituição desse *ethos* em ação no DCRB estabelece práticas pelas quais a professora possa se reconhecer e se constituir como profissional da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que imprime uma intencionalidade para que possa orientar a criança entre as suas aprendizagens.

Observamos aqui uma docência estabelecida como prática que mobiliza "o conhecimento especializado, uma área específica de *expertise* sobre os processos docentes, que vai permitir, que certos traços e características das professoras se tornem conhecidos e vistos como desejáveis (BUJES, 2002, p. 183). O que nos indica, que através de tais operações a professora pode ser conduzida a "modificar constantemente sua própria atividade prática" (LARROSA, 2010, p. 49).

Portanto, vemos sobressair alguns vocábulos como "educadores atenciosos", "acolhedores", "brincantes", "mediadores de aprendizagens criativas", que são atribuídos a algumas das competências pelas quais supõe que o professor precisa desenvolver para atuar na Educação Infantil, entretanto ao delimitar estes conceitos enunciativos no espaço do DCRB percebemos como há uma rede de significação pela qual tenta-se conduzir o que ensinar, como ensinar, como organizar o espaço-tempo e estabelecer um roteiro para o percurso da prática pedagógica através dos sentidos que estão sendo atribuídos a estes vocábulos nesse contexto.

Como afirma Corazza (2002, p. 35), a regularidade dessa formação discursiva possui uma "continuidade dupla" pela qual se estabelecem os modos de ensinar e aprender, "sem dúvida sustentada pela vigência de um imperativo pedagógico mais duradouro do que aquele que pensamos (ou queremos) que seja novo ou renovado, no

campo da prática teórica didática, bem como da prática escolar". Sendo assim, fica posto que ao mesmo tempo em que suscitam, por exemplo, a possibilidade de um "educador brincante", correlatamente direciona a partir do que ou como deve ser significado esse ser brincante. Podendo ser exemplificado melhor através deste dito: "Quanto à didática da Educação Infantil, inspirada no trabalho com os Campos da Experiência, torna-se necessário definir os objetivos centrais da Pedagogia da Infância" (BAHIA, 2020, p. 122).

Aqui podemos problematizar que sob a tutela de um currículo elaborado através dos Campos de Experiência estabelece-se uma necessidade: a didática deve ser definida a partir de... E, por meio dessa suposta necessidade delimitam-se os contornos pelos quais o professor precisa perfazer de acordo ao fechamento de uma dada teoria, ou seja, a constituição do *ethos* profissional acaba sendo conduzido muito mais por aquilo que se diz do como a professora deve ser para atuar a partir do currículo, do que pelo aquilo que a professora pensa fazer em sua professoralidade.

Assim, impelidos pela ideia da experiência como algo que nos atravessa e pensando à docência não somente como uma técnica, mas como uma experiência que irá atravessar tanto a professora, quanto a criança, questionamos o quão intensamente essa profissionalidade anunciada através da rede de relações do DCRB poderá causar seus impactos na experiência de ser professora da Educação Infantil, em função dessa operação que irá direcionar as aprendizagens da criança sob a lógica do empresariamento da sociedade.

Ao nosso ver, deve haver uma certa preocupação para que o estabelecimento de uma via única do como a professora deve fazer não resuma a didática "como um conjunto de receitas de bolo", ou ainda para que somente possa "orientar o mais eficiente e eficazmente o fazer pedagógico", para que através desse fazer possa levar "o maior número de alunos e alunas a aprender mais coisas em menos tempo" (VEIGA-NETO, 1996, p. 165). Nesse veio, nos interessa cada vez mais analisar como também a forma de impor modos de ser professora está ligado ao poder do capital que investe nos indivíduos como produção do capital humano, ao mesmo tempo que possam sustentar essa lógica operacional. Neste caso,

> Essa abordagem direcionada para a visão empresarial e mercantilista de uma educação neoliberal, que prioriza os resultados e não os processos, acaba por beneficiar uma prática instrumental conteudista que reduz o professor a uma espécie de treinador de competências, já que vincula a qualidade do ensino às aprendizagens verificadas pelas políticas de avaliação em larga escala, engessadas em critérios internacionais, que

> não contemplam as singularidades das realidades e das unidades escolares. (BARBIERI, 2019, p. 116).

Portanto, nos cabe interrogar como as investidas em uma "didática coerente" constituem o projeto de *ethos* profissional veiculado por este currículo, através do qual atribui a professora uma certa intencionalidade pedagógica que serve como uma diretriz que estabelece as condições necessárias e desejáveis à sua atuação. Em termos gerais, "os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas" (BALL, 2005, p. 548).

Há um fluxo nessa relação que estabelece uma dinâmica a ser gerenciada no âmbito escolar a partir daquilo que pressupõe como atribuição da professora. Parece como uma certa "obrigação" que a professora precisa cumprir para que a criança alcance determinadas competências e habilidades e, por assim dizer, constituir isso que entendem como capital humano. Mas, apesar dessa teia de recomendações e orientações didáticas, por vezes, não fica muito claro o que esperam da professora, além do cumprimento das boas mediações.

> Implica, portanto, em boas mediações para se chegar a uma formação qualificada, que tem na sua dinâmica a autoformação, formação consigo mesma como ser reflexivo e crítico, heteroformação, formação com o outro (pais, professores, colegas, autores, personagens da literatura etc.), ecoformação (formação na relação com as experiências com outros seres), metaformação, reflexão sobre o próprio processo formativo. (BAHIA, 2020, p. 125).

Diante do exposto, interrogamos: o que seriam essas boas mediações que devem implicar diretamente em uma "formação qualificada"? E se esta formação não estaria ligada a um certo requisito de desempenho das avaliações em larga escala através da qual a BNCC foi pautada. Neste ponto, precisamos concordar com Ball (2005, p. 549) quando diz que, "muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho". Aqui percebemos como as regularidades discursivas da BNCC atravessam o DCRB e vai incutindo o projeto de *ethos* profissional, não somente para que a professora possa de fato desenvolver o seu trabalho pedagógico em função do governamento empresarial, mas para gerenciar todo o processo que vai determinando quais habilidades e competências a criança deve alcançar.

Assim, quando compreendemos a docência como experiência percebemos como esta prática vai permeando as formas de configurações da Educação Infantil, e além disso

como essa professoralidade irá atravessar a criança a partir dos modos pelos quais a professora desenvolve a sua ação pedagógica. Como as próprias formações discursivas do DCRB colocam em pauta: “Faz-se necessário, no encontro entre a experiência docente e da criança em formação, intercriticizar seus sentidos para que se possa valorizar e valorar seus conteúdos formacionais” (BAHIA, 2020, p. 133).

No entanto, a ideia de experiência pode servir-nos para problematizar como o anúncio desse *ethos* profissional no campo discursivo do DCRB pode instituir um modo de ser professora e como a docência exercida como uma experiência (como algo que nos passa) poderá contribuir tanto para que o espaço-tempo da Educação Infantil seja regulado, quanto para estabelecer um certo modo de aprender definido através de um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais para as crianças anunciado neste currículo.

4.3. “Um currículo brincante para um ser brincante”: problematizações do entrelaço entre espaço-tempo, ação docente e sujeito infantil

Chegamos a este ponto da análise impelidos a pensar como as próprias formações discursivas deste dispositivo, às vezes, parecem evidenciar as próprias contradições que de um lado pensa em um currículo oposto a fragmentação disciplinar, e por outro determina uma sucessão linear de expectativas de aprendizagem. Como o excerto que constitui o nosso subtítulo – “um currículo brincante para um ser brincante” – e que compõe os textos do DCRB na tentativa de potencializar a Educação Infantil.

Entretanto, na diagramação desta análise não poderia nos escapar o modo pelo qual alguns conceitos estão atribuindo sentidos para o desenvolvimento de uma Educação Infantil e, por sua vez, atravessa tanto a experiência docente, quanto os modos de aprender. Ao afirmarem que o currículo deve ser brincante, por exemplo, nos aviva uma atitude responsiva de examinarmos o que têm sido atribuído ao brincar, ou a qualquer outra linguagem das crianças e que controla esta relação entre o espaço-tempo, o sujeito professor e o sujeito infantil.

O nosso desafio é empreendermos o esforço para pensarmos “uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem (ABRAMOWICZ, 2018, p. 41), e ainda concordamos com Pinazza e Santos (2018, p. 122) na defesa que as “experiências vividas pelas crianças nessa etapa de ensino sejam acompanhadas por professoras e professores e pautadas nas próprias crianças e seus contextos”. Nesse rol da

infância entre as suas experiências e na defesa de uma Educação Infantil como exercício da infância, percorremos por esse construto analítico observando o cenário que está sendo constituído a partir dessas relações tecidas no DCRB.

Até aqui conseguimos diagramar como as emergências sociais influenciam no gerenciamento e regulação do espaço-tempo determinando alguns objetivos de aprendizagem pelos quais a criança precisa atingir, e além disso como o *ethos* profissional está sendo direcionado a fim de alcançar tal propósito. Eis aqui um acoplamento que permite-nos uma análise mais precisa desses ecos que soam neste dispositivo curricular e, por vezes, anunciam um "educador brincante", "um currículo brincante", "uma formação qualificada", em tempo que também dizem "intenções pedagógicas compromissadas", "códigos alfanuméricos", "periodização por faixa etária", entre outras anunciações que acendem nosso interesse em interrogar este dispositivo curricular.

Portanto, para tecermos as problematizações desse entrelaço iniciamos com uma linguagem comumente atribuída a criança e a sua infância, porém são atribuídos sentidos díspares em diferentes contextos e situações, que é o brincar. E, para situarmos em nosso objeto de estudo, primeiramente, destacamos que: "O DCRB tem como base as orientações normativas da BNCC" (BAHIA, 2019, p. 14). Sendo assim, percorremos até a BNCC para destacarmos as formas como o brincar tem sido significado através das suas normatizações.

A priori em um sucinto texto anunciam que estão de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 9º, que pressupõe a interação e brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Entretanto, apesar de fazer menção a este artigo da DCNEI, no transcorrer dos seus emaranhados discursivos, reconhecem o brincar como um dos "Direitos de aprendizagem e desenvolvimento", assim descrito:

> Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo 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. (BRASIL, 2017, p. 37).

Sendo assim, na BNCC, o brincar é vislumbrado entre os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e como condição estruturante da prática pedagógica para assegurar um certo modo de

aprendizagem das crianças. Agora, destacando o liame entre as formações discursivas da BNCC e DCRB, observamos as significações que têm sido atribuídas ao brincar em nosso objeto de análise.

Tal qual a BNCC, reconhece o brincar tanto como o eixo estruturante das práticas pedagógicas, quanto como integrante ao composto dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem, supostamente, conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Também, atribui significado a partir das "transversalidades fundantes e transversalidades das competências da Base" (BAHIA, 2019, p. 124), tais transversalidades são compreendidas como o reconhecimento das concepções e opções políticas que assumem neste currículo e que direcionam todo o seu ordenamento. Neste caso, descrevem e reconhecem o brincar como uma transversalidade que perpassa o currículo da seguinte forma:

> Quanto à ludicidade, emerge num currículo de Educação Infantil como uma transversalidade que vai ao encontro da própria forma de configuração das experiências infantis vinculadas às brincadeiras e aos jogos e suas potencialidades formativas. Um currículo de Educação Infantil deverá ser sempre um currículo brincante para um ser brincante. (BAHIA, 2019, p. 125).

Neste enredo discursivo vemos sobressair a enunciação de uma ludicidade que deve ser constituída como uma transversalidade que serve como um esteio para o dispositivo curricular, ensaia-se até um dito por um currículo brincante, por experiências infantis, pela potencialidade do brincar, mas ao mesmo tempo há um semi-dizer que inquieta, talvez, por essa ideia de utilizar o brincar como uma transversalidade que requer a observância das competências gerais que são pontuadas pela BNCC e, por meio delas, prescrevem ao longo da Educação Básica "as aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais" (BRASIL, 2017, p. 8).

Ou seja, podemos antever aqui o engate do funcionamento circular deste dispositivo curricular, o qual por meio dele, são veiculadas as 10 competências gerais estabelecidas pela BNCC, portanto há uma necessidade de definir as supostas "aprendizagens essenciais" para todas as crianças desenvolverem tais competências. Neste contexto, o brincar tem sido pensado como uma prática pela qual servirá para guiar a criança nessa empreitada da aprendizagem que o conduzirá ao alcance dessas competências até o final da Educação Básica e, supondo que alcance esta chegada,

almeja-se que esteja apta para “resolver demandas do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

No entanto, o que se observa, tem sido atribuído outros significados ao brincar neste campo discursivo e que, por vezes, parece limitar a extensão dessa linguagem infantil. Ao recorrermos a outras formas de significação do brincar podemos interrogar como tem operado nos entremeios deste currículo como forma de regulação do espaço-tempo da Educação Infantil e da ação docente. Utilizando-se dos ditos de Larrosa (2002), se a experiência é o que nos acontece, o que acontece com o brincar quando ele é condensado em uma normativa que direciona como, onde e quando brincar?

Talvez, este questionamento nos aponte uma possibilidade de pensar o currículo sob uma ótica que amplie, que signifique, que perceba o brincar, também como “paixão” (LARROSA, 2014) e, como tal, compreendemos que “o brincar, pelas características que lhe são próprias, usa a linguagem da ludicidade para se mostrar, para chamar à experiência da alegria, da leveza, da criatividade, da imaginação, todos que se coloquem disponíveis e abertos a estas “experivivências” (SANTOS; ROSA, 2022, p. 244).

Sendo assim, ao voltarmos o olhar para o DCRB dispomo-nos a problematizar tais acontecimentos, os quais ao mesmo tempo em que referenciam um currículo brincante descrevendo que “o brincar é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver” (BAHIA, 2019, p. 126) e demonstram uma preocupação como as nossas escolas adotam “a brincadeira com o caráter de preparo, e não como caráter recreativo” (BAHIA, 2019, p. 126), na indicação da organização do trabalho pedagógico enclausuram o brincar entre as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, as quais podemos exemplificar através de alguns excertos:

> (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa;
>
> (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
>
> (EI03CG01) Criar, com o corpo, formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música (BAHIA, 2020, p. 139-145).

Nesta miragem analítica, percebemos como esta forma de determinar as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento de acordo ao grupo da faixa etária compõe um composto cartesiano que conduz como as crianças irão brincar, em quais

espaços e sob quais circunstâncias, além do mais restringe o brincar como uma ação a ser executada para alcançar a competência que supostamente espera-se que a criança alcance e esconde-se atrás dessa intitulação de proposta “brincante”.

Através desse composto as brincadeiras passam a ser codificadas e entendidas somente como possibilidades de intervenção pedagógica, existem ali metas, objetivos que necessitam serem alcançados e, neste caso, só será possível se houver essa regulação do espaço, do tempo, dos modos de brincar. Nesse sentido, pensam o brincar como “imitação, como decalque, conformação entre sujeito e objeto, por isso se deseja discorrer como e porque as crianças brincam. Busca-se enquadrá-las em códigos, em etapas, em fases de uma vida meramente comportamental” (GONÇALVES; CARVALHO, 2021, p. 229- 230).

Parece, então, que os discursos veiculados através do DCRB querem transformar o brincar em um ato prescritivo, regulatório, classificatório que enquadram o sujeito infantil e o sujeito professor em mecanismos de regulação. Neste sentido, nas entrelinhas deste dispositivo podemos notar como parecem traçar um caminho único para que todas as crianças cheguem a um mesmo resultado, e para que haja este caminhar em sentido único também expressam como o professor deve agir, fazer e organizar para chegar a tal fim (GONÇALVES; CARVALHO, 2021). Com este pressuposto, encontramos neste documento formulações que orientam as práticas dos professores em relação ao brincar:

> **Orientações metodológicas:**
>
> Realização de brincadeiras e interação por meio das atividades educativas;
>
> Estímulo ao uso de brinquedos que proporcionem aprendizado de causa e efeito: sacudir um chocalho, apertar botões que acendam luzes ou fazer determinados barulhos, bolas cheias para estourar;
>
> Separação de objetos, fazendo a classificação em recipientes de duas cores. Por exemplo: objetos de cor vermelha, brincar com a criança de jogar no vasilhame vermelho; objetos de cor amarela, coloca-se no vasilhame amarelo. (BAHIA, 2019, p. 139-145).

Ao determinar essas orientações metodológicas constitui-se, assim, “de um modo de exercício de poder, cuja ação incide sob as ações dos outros, o que se opera por procedimentos, táticas, regras, prescrições” (RESENDE, 2019, p. 132). Pagni (2019), diria ainda que esta função do currículo de manipular as atividades pedagógicas se relaciona a um *ethos* a ser construído do ser professor para operar a Educação Infantil

através da arte pedagógica. Neste entrelaço, a infância vai sendo vista somente como uma etapa cronológica a ser superada na qual a criança precisa desenvolver as competências de acordo a cada faixa etária de desenvolvimento. Parece haver aqui um contraponto sobre o que afirma este próprio dispositivo curricular:

> É preciso que qualquer orientação norteadora sobre a educação das crianças pequenas parta das suas ontologias, das suas condições socioculturais concretas, compreendendo que o conhecimento do mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música, matemática etc., que, para a criança, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem pode ser uma forma de brincadeira. (BAHIA, 2020, p. 110).

Afinal, este pensar no brincar como uma linguagem parece desfazer quando encontra com a instituição de certo modo de brincar devidamente codificado com os códigos alfanuméricos, tal como se as opções do brincar estivessem em uma prateleira de compra, porém o professor só pode comprar as opções que são limitadas e possuem fins específicos e modos de aplicação. Contudo, quando pensamos o brincar como uma experiência que nos acontece compreendemos que "o olhar para o brincar, o próprio e o do outro, passa pela experiência vivida, e esta assume diversas significações de acordo com as marcas e registros de memórias que cada um traz da própria infância" (SANTOS; ROSA, 2022, p. 242). Portanto, estamos atentos ao alerta de Kohan destacado em epígrafe sobre devolver para a escola o tempo da criança brincar, considerando que:

> Consequentemente apressar a infância tem sido uma constante, o que compulsoriamente tem produzido crianças estressadas, deprimidas, ansiosas, esmagadas por mudanças sociais. Fomentam-se expectativas com relação à antecipação das capacidades das crianças e a necessidade de forçá-las a alcançarem cada vez mais cedo a aquisição de determinadas habilidades. (COSTA, 2019, p. 2).

Em nossa análise vemos ainda que essa possibilidade de encontrar sentido no tempo do brincar, do tempo pelo próprio tempo, livre da imposição do poder do capital que tem vislumbrado a vida das pessoas como um certo empresariamento (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009; GADELHA, 2019), está distante do que tem sido proposto entre as formações discursivas do DCRB. Inclusive o tempo, no sentido cronológico, tem demarcado veementemente as ações na Educação Infantil.

Primeiro, como já vimos anteriormente, "o organizador curricular apresentado neste documento segue a periodização por faixa etária: 0-1 a 6m/ 1a7m a 3a11m/ 4a a 5a11m" (BAHIA, 2019, p. 138), isso faz com que apresentem aprendizagens

compartimentadas entre essas faixas. Segundo, essa organização serve para a "construção de expectativas de aprendizagem e desenvolvimento da criança e para a ampliação do campo as orientações metodológicas (BAHIA, 2019, 138). Ou seja, o exercício da docência também será influenciado por essa ideia que a criança necessita atingir uma determinada gama de habilidades e competências em um determinado tempo, portanto poderá conduzir as práticas educativas para que sejam exercidas mediante esse controle de tempo que requer o quanto antes o desenvolvimento dessas expectativas de aprendizagem.

Abramowicz e Oliveira (2013), nos chama atenção do como viver na contemporaneidade tem estabelecido uma relação diferente com o tempo, na qual o imediato, o instantâneo exprimem com intensidade essa relação. Portanto, ao olharmos para a infância na Educação Infantil percebemos que,

> Uma infância pode ensinar à escola básica que sua atividade precisa estar atrelada a um tempo que parece generoso e alargado, necessário para a invenção, para o exercício do lúdico, do imprevisto, da imaginação, da curiosidade infantil imprimindo um pensar e um agir que se manifestam nas muitas linguagens infantis. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 294).

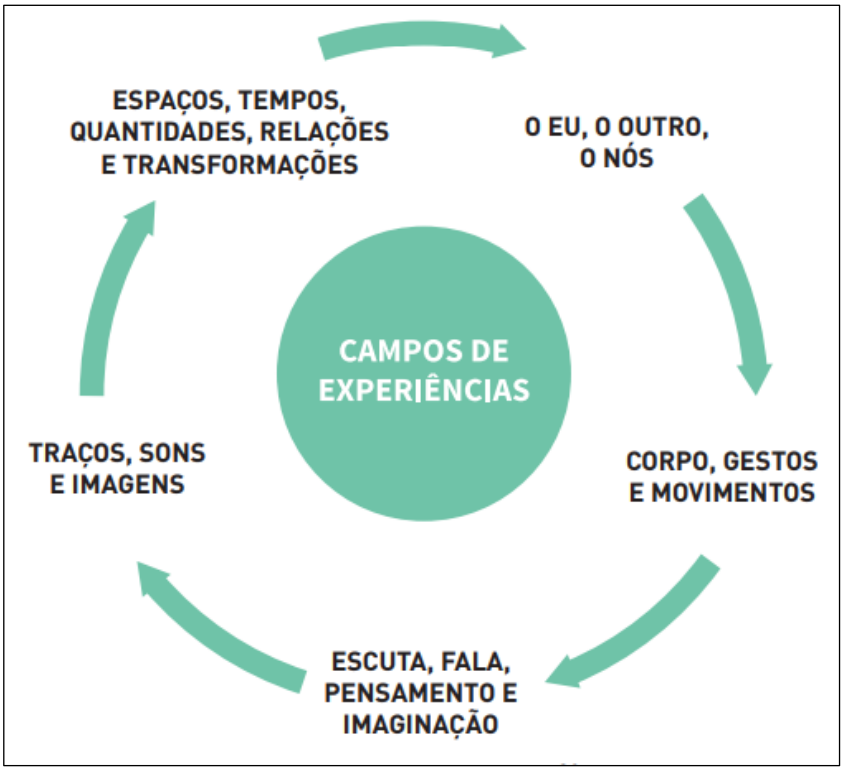
Este entendimento não reduz a infância somente a um período cronológico, mas o amplia a sua condição de existência, como potência de vida. Assim, as crianças podem participar ativamente das atividades nos espaços da Educação Infantil que consideram suas linguagens e diferentes formas de aprender, sobretudo, com um tempo generoso para brincar. Nesta generosidade de tempo para brincar, que nos possibilita seguir problematizando os ditos que anunciam um "educador brincante", um "currículo brincante", um "ser brincante", mas que paralelamente os interpelam entre as grades fechadas do como fazer.

Neste caso, "o 'como fazer' envolve escolhas e a construção de estratégias operativas, sempre imersas em 'um ato político e técnico de grande complexidade'" (BARBOSA; GOBATTO, 2022, 327). Assim, se entendemos o brincar como uma linguagem da criança, podemos pensar que tantas outras, de igual forma, também vêm sendo utilizadas como um instrumento para guiar a Educação Infantil nessa inventiva curricular que, ao nosso ver, apesar de apresentar uma organização pautada pelos campos de experiências, não deixa de percorrer pela fragmentação disciplinar.

De acordo com Bujes (2002, p. 236), "a aproximação da Educação Infantil com o modelo escolar vai redundar na imposição da lógica disciplinar à organização curricular

nas instituições de Educação Infantil. E isso não é uma fatalidade, senão uma escolha". Talvez, esteja aí a implicação do DCRB parecer que às vezes apresenta a ideia de uma disposição curricular que evita-se a fragmentação, às vezes percebe-se com uma fatídica lógica disciplinar que compartimentaliza os saberes sistematizados. Prossigamos então, analisando a proposta dessa organização curricular expressa através da figura a seguir:

Figura 3 – Organização dos Campos de Experiências no DCRB



Fonte: Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB

Por meio, desta imagem podemos inferir que há uma certa disposição para que haja uma interação entre os campos de experiências com um desenvolvimento das atividades sem uma rotulação ou fragmentação que possam compartimentar as vivências na Educação Infantil. De modo que os campos de experiência, "ao invés de reafirmarem a lógica da organização disciplinar, abrem o processo de produção de aprendizagens às experiências dos encontros por meio das quais a infância busca se expressar e afirmar-se como modo potente de vida" (LOPES, 2022, p. 4). Como podemos analisar no excerto abaixo:

> Campos de Experiência como dispositivo organizador de um currículo significam, acima de tudo, colocar a experiência da criança no centro das atenções a partir de disponibilidades interativas que se

> disponibilizem a trabalhar com essas experiência, e não sobre elas ou contra elas. É compreendê-las sempre como fonte de saberes de possibilidades formacionais. (BAHIA, 2019, p. 133).

Através da imagem e deste excerto, vemos uma certa disponibilidade como possibilidade de abertura em colocar a experiência da criança no centro das atenções de toda organização curricular, entretanto a partir da análise que já realizamos até aqui dos sentidos que estão sendo atribuídos a tais experiências infantis, vemos sobressair uma realidade discrepante que tem estabelecido modos de operação que determinam quais objetivos de aprendizagem a serem alcançados e como a partir das competências deve-se estabelecer as "supostas" experiências para estar ao centro. Por sua vez, tais experiências vão sendo transformadas em saberes sistematizados e ganham grande relevância para serem didatizados. Por isso, "algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças" (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 194).

Através de alguns dos ditos de Narodowisk (1993), diríamos ainda que esta obstinação do professor por conhecimentos sistematizados e devidamente compartimentado entre as disciplinas, deriva-se da condição pela qual a escola transforma a criança em aluno e, nesta transformação, jaz uma certa arbitrariedade que fixa e condiciona as aprendizagens, uma vez que o aluno não é pensado em sua condição de criança com suas experiências, mas é visto como um sujeito que deve alcançar as habilidades determinadas e, tão logo, avançar a um próximo nível. Sendo assim,

> Torna-se então necessário administrar um sistema que garanta a simultaneidade nas ações empreendidas, o que supõe tanto uma diagramação apropriada do uso do tempo e um exaustivo controle do seu aproveitamento, a fim de garantir ações paralelas nos respectivos níveis em um espaço determinado, como também uma transferência ordenada da massa escolarizada de um nível para o outro. (NARADOWISK, 1993, p. 77).

Neste enlaço, podemos também problematizar como o DCRB vem assumindo uma formação discursiva de caráter pedagógico que vai instituindo os modos pelos quais o professor irá operar no governamento do sujeito infantil, a partir da lógica do empresariamento, através desse controle do espaço-tempo e que aponta para uma aproximação com a etapa do Ensino Fundamental. E, tal aproximação não é por acaso, como já visualizamos a organização curricular gira em torno do cumprimento das 10

competências estabelecidas para toda Educação Básica, sendo assim existe a necessidade de aproveitar o máximo do tempo das crianças para que elas sejam conduzidas para essa "transferência ordenada da massa escolarizada de um nível para o outro" (NARADOWISK, 1993, p. 77) e avancem ainda mais no desenvolvimento das intituladas 10 competências.

De todo modo, segundo Gadelha (2019), podemos reiterar que essa lógica de organização do dispositivo curricular pressupõe do fato que "o governo dos indivíduos dão-se cada vez mais por intermédio de um empresariamento da sociedade" (GADELHA, 2019, p. 347). Assim, em termos amplos, consideramos que pensar a Educação Infantil como uma suposta continuidade, ou como um preparo para o Ensino Fundamental, deslocam os sentidos que devem ser empreendidos nesse espaço-tempo e passam a pensar cada vez mais através de uma projeção futura das outras etapas, ao invés de pensar em seu contexto atual. E tal projeção, funciona "em estreita sintonia com essa tendência a um empresariamento generalizado da sociedade e da educação" (*Idem*, p. 347). Não acaso o DCRB reafirma esta formação enunciativa:

> Preocupar-se com uma prática pedagógica que não compartimentalize Educação Infantil e Ensino Fundamental é fundar mais uma atitude de desconstrução das fragmentações que tanto aprendemos a fabricar. Aproximar, articulando, esses dois momentos educacionais é um procedimento que nos direciona justamente para a complexidade da aprendizagem como fenômeno sociointerativo que deve sempre, de forma inarredável, estar compromissada com a qualificação da formação. (BAHIA, 2020, p. 114).

Assim, além do "saber", do "querer" do currículo em requerer uma prática pedagógica que não separe a Educação Infantil do Ensino Fundamental, também conduz a Educação Infantil tornar-se um espaço que visa muito mais os resultados que precisam alcançar, do que o próprio processo pelo qual a criança precisa perpassar entre suas aprendizagens e linguagens. Logo, isto pode ocorrer através do investimento em sua organização por meio de uma programação pré-definida do espaço-tempo e da constituição do *ethos* profissional do professor veiculado através do currículo.

Com isso vemos sobressair o porquê a centralidade em um currículo pautado nas competências profissionais, e aqui precisamos ressaltar que não há nada de errado com as competências profissionais em si, o problema está em querer fazê-las como únicas no início da educação escolar das crianças, em transformar tais competências nas expectativas de aprendizagens com conteúdo sistematizado quando as crianças ainda

precisam desenvolver outras habilidades até corporais, motoras, estéticas, outras linguagens tão necessárias para as crianças neste momento da primeira infância.

Dessa forma, o apontamento de tais competências parece ditar o que precisa ser valorizado na Educação Infantil, portanto investir em competências e habilidades no "campo da educação configura-se como componente que está conectado com uma avaliação daquilo que tem maior valor para o mercado e que, por isso, precisa ser alvo de investimentos" (MOTA, 2019, p. 4). Nota-se com isso, que há uma valorização para atender a lógica do mercado econômico no sentido que o quanto antes as crianças forem preparadas, mais cedo elas entrarão nesta rede de produtividade e consumo do capital.

Além disso, a política da BNCC atende outra vertente deste mercado ao capitalizar através dessas novas reformulações curriculares investimentos pelo qual cria-se, um "mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais" (MACEDO, 2018, p. 31). Daí a importância de analisarmos como o currículo vem sendo configurado nestes entremeios.

Ao avançarmos um pouco mais nesta investida analítica adentramos novamente no DCRB para explorarmos entre as formas pelas quais estão sendo atribuídos sentidos a outras linguagens da criança. Neste segmento, é anunciado no DCRB que cada campo de experiência oferece "um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens" (BAHIA, 2019, p.133), de saída já percebemos como os campos são pensados para organizar estrategicamente algumas linguagens, situações, entre outros, em função da progressão da aprendizagem. Ou seja, a linguagem não é vista somente como uma forma de expressão da criança, mas é amplamente percebida como forma de propiciar a progressão de determinadas aprendizagens.

Portanto, para tecermos algumas problematizações acerca disso que eles entendem como um conjunto e que servem para definir modos de ensinar e aprender, elegemos o campo de experiência intitulado como "Escuta, fala, pensamento e imaginação". Em sua organização discursiva não há uma perceptibilidade de ideias sobre o que tem sido significado como "escuta", "fala", "pensamento" e "imaginação". Em linhas gerais, apenas presumem que a criança ao chegar na escola já possuí um repertório linguístico o qual será modificado a partir do processo de socialização, das aprendizagens mais ampliadas e direcionadas por competências coletivas (BAHIA, 2019). Também anunciam que,

> A linguagem não só expressa o pensamento, ela é generativa, ou seja, criativa, assim como mobiliza o desenvolvimento cognitivo. Nesses termos, implica-se o comunicar e a complexidade do compreender. No processo cultural, emerge a língua como fenômeno identitário da criança, bem como um patrimônio cultural afirmativo da singularidade de um povo. No encontro entre línguas, amplia-se a compreensão cultural da criança. (BAHIA, 2019, p. 135).

Para tanto, discorrem que a criança deverá ter um ambiente estimulante e acolhedor para ouvir histórias e contos, realizar jogos e atividades formalizadas, ter um encontro com a língua através de livros ilustrados, mensagens, orientações da escrita e também uma aproximação com palavras, sons e frases corretas (BAHIA, 2019). E para que haja tais articulações entre a criança, o professor e a organização espaço-temporal, são estabelecidas algumas orientações metodológicas e nove expectativas de aprendizagem para cada faixa etária de desenvolvimento, das quais iremos citar algumas:

> (EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas) - [Faixa etária: 0 a 1 ano e 6 meses];
>
> (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos - [Faixa etária: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses];
>
> (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura – [Faixa etária: 4 anos a 5 anos e 11 meses]; (BAHIA, 2019, p. 142-143).

Mediante a esta breve apresentação desse campo precisamos tecer algumas considerações. Iniciamos pela forma como esse campo apesar de trazer amplos conceitos em seu título, tem sido resumido apenas entre a língua escrita e língua oral com indicações para o desenvolvimento técnico das mesmas. Se observamos tanto no texto que descreve o campo, quanto às expectativas de aprendizagem pelas quais supõe que a criança deve alcançar ao final de cada faixa etária, há sempre a presença de uma habilidade técnica ou uma competência a ser desenvolvida.

Por exemplo, na faixa etária dos bebês propõe-se que eles aprendam a forma como devem manusear o portador de leitura ou como virar as páginas. Já na faixa etária entre 4 e 5 anos, podemos perceber que a sutil proposta de identificar os elementos e reconhecimento de um dado gênero textual pode nos indicar o início de uma escolarização que pressupõe o preparo para os anos subsequentes do Ensino Fundamental através da

veiculação de saberes sistematizados e devidamente didatizados. Por isso, as expectativas de aprendizagem são descritas "como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar" (MACEDO, 2018, p. 32).

Se avançarmos mais um pouco observamos como a afirmação dessas expectativas estão relacionadas com uma das 10 competências que foram estabelecidas pela BNCC, as quais devem ser desenvolvidas até ao final da Educação Básica, ou seja onde a criança deve chegar:

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BAHIA, 2019, p. 127);

A partir das contribuições de Bujes (2019) e Gadelha (2019), pode-se observar que esta forma de adentrar entre as linguagem das crianças para reduzi-las em habilidades técnicas a serem alcançadas ao final da Educação Básica, está conectada a lógica da governamentalidade neoliberal "para fazer com que se tornem suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagens eficaz" (BUJES, 2019, p. 277). Assim, desde a Educação Infantil deve-se encarregar do investimento ao capital humano.

Ao estabelecer as orientações metodológicas reforça-se que "o encontro mediado entre educadores e crianças é mutuamente formacional" (BAHIA, 2019, p. 32), ou seja, destacam a importância da figura do professor para que haja esta interlocução buscando que a criança alcance aquela habilidade determinada como ponto de chegada. Mediados pelos ditos de Larrosa (2002; 2011), diríamos que esta aposta envolve a docência como experiência que passa pela aprendizagem da criança. Desse ponto de vista, a constituição do *ethos* profissional do professor é um objeto de investimento do próprio DCRB, há um interesse de constituir um profissional que atenda a performatividade do sistema econômico. Como salienta Carvalho (2016, p. 448), nesta relação o indivíduo tem um "certo poder de afetar e de ser afetado"

Nesta perspectiva, quando neste dispositivo curricular são estabelecidos tanto o modo de aprender, quanto modo de ensinar, ainda neste campo de experiência analisado, ao vermos destacar "pensamento" e "imaginação" como conceitos compositores deste campo, ao examinarmos em detalhes a sua formulação não conseguimos localizar nenhum enunciado ou indicativo que suscitassem esse pensar e imaginar da criança, nem ao menos apontam o que entende-se sobre pensar e imaginar dentro da Educação Infantil.

Ao utilizar-se do pensamento e imaginação como pressupostos da aprendizagem, ao nosso ver, não pode ser visto como alguma coisa pronta, acabada, pelos quais não oportunizam a criança exercitar suas formas de criar, por exemplo, criar suas próprias brincadeiras como algo demorado, saboreado. Afinal, "pensar é criar. É inventar!" (ABAMOWICZ, 2019, p. 38). Talvez, as crianças estejam precisando experimentar mais vivências que permitam alargar a sua criatividade, inventividade, espontaneidade, ao invés de tão somente, codificar habilidades e competências que precisam ser cumpridas a um dado espaço de tempo, e não permitem que sejam incentivadas a vivenciar com criatividade seu tempo na Educação Infantil.

Ainda na diagramação deste campo de experiência precisamos retomar a outro ponto anunciado desde o subtítulo deste capítulo, que é o brincar. Pois, ao considerarmos que entre os discursos do DCRB o brincar é pensado tanto como o eixo estruturante da prática pedagógica, quanto como direito de aprendizagem e transversalidade fundante deste currículo, merecemos fazer um destaque como ele surge nos emaranhados do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", analisando-o de acordo aos seguintes excertos:

> (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
>
> **Orientações metodológicas:**
> Construção, junto com as crianças, de instrumentos musicais utilizando sucatas, para que, além de trabalhar a oralidade e listagem por meio do manual de instruções, trabalhem a coordenação, brinquem e participem do faz de conta, desfilem com os instrumentos construídos, enriquecendo as vivências e interações. (BAHIA, p. 142-143).

Sendo assim, nominalmente, o brincar aparece em duas situações: a partir de uma expectativa de aprendizagem para as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses e em outra como uma orientação metodológica. Ou seja, o brincar aqui é visto em uma situação restrita na qual a criança precisa desenvolver tal expectativa a partir de uma suposta invenção de brincadeira, de igual forma entre a orientação da prática pedagógica o brincar é vislumbrando como uma possibilidade de veiculação de um dado saber sistematizado. Desse modo, o brincar assume uma concepção didática que o presume somente a "como fazer", invalidando, por vezes, uma das características da brincadeira que é "a liberdade intrínseca à criação e à imaginação nas crianças" (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p.290).

Neste raciocínio, ao significar o brincar em uma maneira estrita e didática entre a discursividade do DCRB excluem-se outras possibilidades de pensar o brincar, como essa

“liberdade a criação e a imaginação” que pode romper com a lógica instrumentalista a qual pressupõe que os saberes sejam didatizados para serem veiculados na escola (BUJES, 2002). Inclusive há que se problematizar: como pensar um currículo brincante para um ser brincante e com um educador brincante?

O que precisa ser colocado em relevo com tal problematização, não é a afirmação desta ou aquela teoria que afirme o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, mas colocar novas lentes para analisar a *expertise* que se apoia em uma rede de significação e utilizam-se da própria linguagem da criança para instrumentalizar o currículo e institucionalizar as experiências da infância. Também, vale reforçar que as “crianças estão pagando um preço cada vez maior por levarem vidas apressadas. Já aos cinco anos de idade podem começar a sofrer de problemas estomacais, enxaqueca, insônia, depressão e distúrbios de alimentação provocados pelo estresse” (COSTA, 2019, p. 4).

Desse modo, ao defendermos a ideia que o espaço-tempo da Educação Infantil precisa estar mais atento para as experiências das crianças em meio a sua infância, também resistimos ao tempo acelerado imposto pelo poder do capital que submete a todos em uma estratégia para gerenciar os indivíduos e constituí-los como capital humano a partir de uma lógica de competição do empresariamento da sociedade (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009; GADELHA, 2019; SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009), e faz com que diariamente estejamos correndo atrás de coisas vãs, ao invés de atentarmos para o que realmente é importante em nossas vidas.

Assim, sobre esse olhar, que nos remete pensar em uma Educação Infantil menos veloz e mais demorada para as crianças vivenciarem sua infância com sabor. Nesta educação,

> O professor está fortemente empenhado em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 194).

Nesse desejo, vemos sobressair como as discursividades do DCRB o torna como uma prática de significação (CORAZZA, 2001), e traz em suas entrelinhas uma concepção de uma educação que preocupa-se muito mais com o desenvolvimento de competências técnicas e instrumentalistas através das quais instituem como o espaço-

tempo deve ser gerido, como deve ser constituído o *ethos* profissional do professor, como a ação pedagógica deve ser praticada para acondicionar o fazer na Educação Infantil em função dos queres do poder do capital.

Tomando o que foi dito até aqui, a vontade de saber sobre a Educação Infantil cuja a vivência rompe com a lógica do tempo instantâneo, imediatista e que propõe uma vida muito acelerada para as crianças, nos impulsiona a não temer frente a tal prática discursiva, mas esforçar-nos para continuarmos avançando e pensando sobre uma Educação Infantil na qual permite-se que a criança vivencie com sabor, com graça, com afeto, a experiência da sua infância, brinque em seu próprio tempo do brincar e que possa implodir toda dialética dos agenciamentos do poder do capital.

CONSIDERAÇÕES CARTOGRAFADAS EM SUAS PROVOCAÇÕES

> *Se então considerarmos cada onda no sentido de uma amplitude, paralelamente à costa, será difícil estabelecer até onde a frente que avança se estende contínua e onde se separa e se segmenta em ondas autônomas, distintas pela velocidade, a forma, a força, a direção...*
>
> ***Ítalo Calvino***

Tic... tac... tic... tac... Soam os ponteiros do relógio apressado, preciso, urgente, que controla, que regula, que busca o crescimento da materialidade do capital, que incentiva a competição através da satisfação dos desejos imediatos, que tão logo ocupa-se na concretização de novos desejos instantâneos. O tempo passa, urge, acelera, pede pressa em atendimento às emergências e proveniências do poder do capital, o qual não espera e nem ocupa-se com a falta de produtividade.

É neste embalo do poder do capital que vemos como a infância vem sendo demarcada ao longo do contexto sócio histórico, desde a entrada em cena do sentimento de pensar a infância sob uma outra ótica que já reverberavam outras formas de atuação dos indivíduos com a mudança de ordenação da sociedade. No início da Modernidade, o que almejava-se era o crescimento das indústrias, do desenvolvimento do capitalismo, que desde então, requeria outros modos de vida.

Através desta constante, que formações discursivas foram se constituindo e perpetuando as suas regularidades entre o território da infância para impor o controle do seu tempo. Em nosso trabalho analítico dispomo-nos diagramar mais de perto esta inventariante no contexto da maquinaria escolar, mais especificamente, no âmbito da Educação Infantil, aventurando-nos em uma empreitada através de uma escavação arqueogenealógica que nos possibilitou tanto esquadrinhar o objeto de estudo em seu contexto atual, quanto percorrermos entre os contextos da política curricular brasileira.

E entre este labirinto investigativo não tivemos um ponto de saída a um ponto de chegada, mas foi se constituindo entre os próprios emaranhados que apresentou-nos possibilidades de problematizações ao longo da caminhada. Com isso, não buscamos desenhar uma trajetória histórica em uma linha de tempo linear, queríamos nos envolver ali entre os ditos que foram perfazendo a história da Educação Infantil em nosso país e nos apontou as formulações e constituição do currículo no Estado da Bahia.

Assim, percebemos que desde o início a educação das crianças foi sendo marcada por um contexto dual entre a educação para pobres e a educação para ricos, educação para negros e educação para brancos e foram justamente estas delimitações que constituíram uma relação de quereres. A educação para crianças negras e pobres nem sempre foi pensada como um direito da criança, e sim como uma possível solução para retirar as crianças do meio social, quando representavam uma ameaça à burguesia. Por isso, necessitavam de um espaço que não permitissem ficar pelas ruas, como no caso do período pós abolição da escravidão pelo qual as mães negras não tinham outra opção, a não ser, deixarem os filhos pelas ruas enquanto iam em busca de trabalho para sobreviver. Nesta visibilidade, que as crianças também passaram a ser vistas como potenciais para, posteriormente, serem utilizadas no movimento de produção capitalista, portanto precisavam de investimentos em espaços para a educação escolar.

No entanto, ao depararmos com estas forças que marcaram o começo da educação das crianças pequenas, fizemos uma demorada reflexão para arguirmos nosso tempo presente, não podemos esquecer que infâncias foram silenciadas, negadas, negligenciadas, abandonadas no movente dispositivo da roda dos expostos. Exposto mesmo estavam a sua dignidade, o seu direito à infância, a sua requerente solicitude de ser vista apenas como uma criança e não como uma ameaça a sociedade burguesa que queria “desfilar” entre as ruas da cidade exibindo o brilho do ouro da sua crescente riqueza, pelo qual ofuscava-se e controlava a vida das crianças marginalizadas.

Foi importante destacarmos tais acontecimentos ao adentramos em um feito de uma pesquisa que analisou os discursos de um documento em nosso tempo presente, uma vez que, esses atravessamentos reverberam na atualidade. Sendo assim, ao compreendermos o Documento Curricular Referencial da Bahia como um dispositivo através do qual as formações discursivas operam com uma função estratégica na Educação Infantil, conseguimos analisá-lo através de um olhar que procura saber como funciona em seu âmbito de atuação.

Dessa forma, conseguimos levantar alguns pontos os quais ajudaram a tecer algumas problematizações no decorrer de toda pesquisa. O primeiro ponto e, talvez, o mais primordial para compreendermos os efeitos do funcionamento deste dispositivo curricular, foi a compreensão que a criança ao adentrar no espaço escolar não mais é vista apenas como uma criança, e sim é vista como um aluno que deverá desenvolver as devidas habilidades e competências que são determinadas. Por isso, ao recorremos as ideias de Narodowski (1993) reconhecemos que ao falarmos da criança em seu contexto de vida e

ao falarmos da criança como aluno, são situações diversas que exige-nos um esforço para entendermos como a criança é vista enquanto aluno neste espaço institucional.

Este reconhecimento, no entanto, nos possibilitou interrogar o currículo como prática de significação (CORAZZA, 2001), em tempo, que seguimos analisando a investida do poder do capital para atribuir sentido a este currículo da Educação Infantil. Portanto, quando vinculamos o currículo à ideia de dispositivo que age como uma peça mestra de operação na escola, percebemos que precisávamos fazer uma investida analítica sobre a forma como o espaço-tempo da Educação Infantil vem sendo regulado e conduzido para atender as próprias prescrições curriculares. Neste caso, podemos perceber que a forma como a Educação Infantil vem sendo organizada ao longo do tempo depende dos sentidos que têm sido atribuídos a este espaço educacional.

Entre os contornos da pesquisa podemos percorrer por dois momentos que foram cruciais para apontarmos como a significação curricular tem incidido diretamente na organização do espaço-tempo e também sob os modos de ser professor. O primeiro momento foi percorrido entre o Estado da Arte que serviu-nos como bússola para fitarmos entre as pesquisas os saberes que estão sendo veiculados sobre a Educação Infantil, currículo e como algumas significações têm conduzido as práticas nesta etapa de ensino.

Neste trajeto, ficou perceptível que o aumento das pesquisas estavam correlacionadas a promulgação de documentos oficiais da política nacional curricular, sendo assim, se dividiam entre comprovar se tal documento oficial estava coerente ou não com a Educação Infantil, ou dedicavam-se em comprovar a eficácia de uma dada teoria como a mais precisa para operar os modos de aprender e ensinar nas instituições da Educação Infantil. Contudo, estas leituras nos fez perceber que a tentativa de comprovar uma dada teoria como a mais coerente para a aprendizagem das crianças estava justamente ligada às significações que são atribuídas ao currículo em análise de cada pesquisa.

Com esta percepção que adentramos ao segundo momento, no cenário da política curricular da Educação Infantil brasileira, e conseguimos percorrer entre seus emaranhados de construção destacando alguns acontecimentos históricos pelos quais suscitaram algumas condições determinantes para sua produção. Nesse veio, há de convirmos que a luta para que a Educação Infantil se tornasse um espaço próprio e de direito da criança não foi uma tarefa fácil, e ainda não é, se pensarmos como este espaço-tempo vem sendo conduzido e refletindo as desconexões do passado.

Assim, destacamos que na observação do contexto antes da promulgação da LDB 9394/96, a educação para as crianças da primeira infância nem era prioridade das pautas políticas. Por quê? Porque a intencionalidade da escola era justamente preparar os jovens ao mercado de trabalho e, no contexto político e econômico, não havia necessidade de investir nas crianças uma vez que não dariam um retorno imediato.

Mas, com a constante luta, principalmente entre o movimento de mulheres, houve esta requisição de um espaço próprio como direito da criança e não como uma obrigação ou direito apenas da mãe, isso requer dizer que por traz dessa conquista também houve investidas políticas para o gerenciamento desta etapa educacional. Contudo, conseguimos perceber nas formulações curriculares como tais gerenciamentos estavam a dispor desta proposição. Ao tomarmos o RCNEI e seu acelerado processo de elaboração, o qual desconsiderou até o movimento crescente da Coordenação Geral de Educação Infantil, percebemos como houve uma preocupação em elaborar um documento que pudesse guiar a inventiva do professor neste novo espaço público feito para a criança.

Como vimos, anterior a LDB, uma precisão sobre os direcionamentos para a educação escolar das crianças pequenas ficaram externa a tais legislações, mas com a regularização do direito para todas as crianças terem acesso à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, fez como que uma rede de formações discursivas começassem tecer como este espaço-tempo deveria ser regulado, como as crianças deveriam aprender e como o professor deveria agir frente a este cenário, ou seja, urge a necessidade de implementarem um “guia” para que neste momento as crianças não fossem vista tal como criança, mas sim como aluno inserido na educação escolar.

Logo, o currículo não é pensado a partir da criança e sua infância, e sim sobre como pode ser feito para que esta criança se constitua como um sujeito aprendiz e tão logo avance em suas etapas de escolarização. São nestas investidas que a política curricular vai se (re)fazendo entre um documento oficial e outro, desvelando algumas continuidades e também muita desconexão.

Ao diagramarmos a política curricular através destes três grandes documentos oficiais: RCNEI, DCNEI e BNCC, percebemos que cada um foi elaborado sob forte influência do contexto histórico. Desde o RCNEI que parece ensaiar dizer como deve ser este espaço próprio para todas as crianças pelo qual pensaram-se: deve ser a porta de entrada da escolarização? Deve ser um espaço com suas peculiaridades que se distanciam dessa escolarização? Deve ser um investimento para preparo ao futuro trabalhador?

Dessa forma, foram vários os pensamentos que se puseram a falar acerca da Educação Infantil pós promulgação da Constituição de 1988. Nesta diagramação, percebemos que os saberes que se põe a falar sobre a criança e sua infância a partir dos RCNEI são os mesmos que vislumbram a Educação Infantil como etapa preparatória da escolarização. Deste fato, já entendemos que o espaço-tempo, os modos de ensinar e aprender giraram em torno da constituição da criança como sujeito aprendiz destes próprios saberes, ou seja, percebemos que o caráter prescritivo e instrumentalista do RCNEI possui seus liames quando a Educação Infantil era pensada somente como pré-primária e teve forte influência das propostas da UNESCO e UNICEF, no quesito de uma educação compensatória.

Havia uma intencionalidade por trás de pensar uma educação compensatória a qual utilizava-se da tríade educar-cuidar-brincar para gerir a organização do trabalho pedagógico e fazer com que as crianças fossem preparadas desde já para desenvolverem certas habilidades que seriam utilizadas posteriormente em seu mundo de trabalho. Portanto, o tempo de permanência da criança na escola era bastante controlável em função desta produtividade econômica, como se a escola tivesse que seguir a lógica das grandes indústrias que marcavam o tempo de produção dos seus trabalhadores, quanto mais produção em menos tempo mais lucros teriam. Enquanto a escola, quanto mais habilidades desenvolvidas nas crianças em menos tempo, mais preparadas estariam para avançar a etapa seguinte e tão logo serviriam como potente capital humano.

É neste ir e vir, sob forte influências dos conglomerados financeiros que a política curricular da Educação Infantil vem se desenvolvendo e algumas regularidades vão atravessando este espaço-tempo. Na análise das DCNEI, percebemos que ainda perpetua a ideia da Educação Infantil como a etapa que fornece meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores, porém apesar desta investida as Diretrizes diferem por apresentarem a criança como um sujeito social e de direitos que devem estar no centro do planejamento pedagógico, através do qual suas experiências infantis devem ser aproveitadas nesta organização curricular.

Logo, se entendemos o currículo como prática de significação e se as Diretrizes oferecem a possibilidade dos Estados e Municípios terem a autonomia para organizarem seus currículos a partir dos seus pressupostos, talvez encontraríamos outras formas de significar um currículo pautado pelas experiências da criança. Conquanto, quando a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada a partir da pressuposição de utilizar-se das experiências da criança, tal qual a DCNEI indicava, percebemos outras formas pelas quais

foram sendo atribuído sentido a estas experiências nesta proposição curricular. Sendo assim, ao enveredarmos em nosso objeto de estudo, que foi ordenado a partir das normativas da BNCC, conseguimos analisar estas significações impressas neste dispositivo curricular

Nesse ponto da caminhada, após trilharmos entre um grande percurso histórico localizamos e destacamos o conceito de experiência para interrogarmos o Documento Curricular Referencial da Bahia em seu contexto de atuação. Ao fazermos empréstimo deste conceito cunhado por Larrosa (2002), nos possibilitou outras formas de inventariarmos como as experiências da criança podem ser utilizadas na elaboração do currículo, de igual forma, podemos perceber como a experiência estava sendo utilizada nos entremeios do DCRB.

Contudo, ao entendermos a experiência como algo que nos atravessa e que nos transforma, compreendemos como o tempo é necessário para que cada experiência seja saboreada. Em contrapartida, percebemos como o tempo das ações dentro da Educação Infantil está a cada dia mais instantâneo em busca de resultados imediatos, assim vemos sobressair formas pelas quais este dispositivo curricular envolve a sua operação na escola através disso que eles entendem como experiência.

Um dos pontos está diretamente ligado ao gerenciamento do espaço-tempo através do qual, com o anúncio de uma novidade para organização do currículo por meio dos campos de experiências, a experiência passa a ser entendida como, ou quase uma substituta, das expectativas de aprendizagem e desenvolvimento. É justamente neste enlace de utilizar-se da experiência da criança como forma de codificá-la para transformá-la em habilidades e competências que devem ser alcançadas a cada fase do desenvolvimento etário, que o espaço-tempo vai sendo gerenciado em função de um tempo que requer agilidade, e isto pode sobrepor o tempo demorado que a criança necessita ter para viver a sua infância com sabor.

Como o tempo está a cada dia mais preciso para atender as demandas do poder do capital, a prescrição desta forma de organização do espaço-tempo da Educação Infantil também propõe um projeto de *ethos* profissional que seja capaz de operar esta regulação do espaço-tempo descrito neste dispositivo curricular. Sobretudo, falar sobre esse *ethos* anunciado, nos conduziu a pensar à docência como experiência no sentido que esta experiência também permeará o espaço da Educação Infantil. Portanto, ao assumir sua prática pedagógica sob as discursividades do currículo, a professora, às vezes, pode tanto

desconstruir algumas formas do seu fazer docente, quanto pode passar a tecer outros pontos deste fazer.

Talvez, o ponto crucial para compreendermos que pensar à docência como experiência exige-nos pensar como a professora vai constituindo sua ação pedagógica entre os emaranhados discursivos do currículo e, a depender também desta constituição, a Educação Infantil poderá ser conduzida entre as experiências da infância, ou entre as formulações técnicas e instrumentalistas de um currículo que requer um sujeito como um potente capital humano.

Nesta lógica de operação da micropolítica, podemos perceber como através da prática de significação de um currículo o tempo das crianças vem sendo guiada entre a governamentalidade neoliberal que vem utilizando-se da competição como forma de alargar o poder do capital. Nota-se com isso, que até as linguagens das crianças têm sido utilizadas em função desta operação. Entre as nossas problematizações percebemos como o brincar tem caído em um esvaziamento pelo qual o transforma e condiciona em uma ação didatizante entre os saberes sistematizados do currículo.

O tempo do brincar da criança, da brincadeira séria, despretensiosa, do brincar pelo brincar, do brincar que oportuniza a criança vivenciar seus espaços de criação, de inventar outras brincadeiras, de se colocar em um lugar de quem está sempre aprendendo, vem sendo substituído pelo tempo que tem sido operado pela pressa, pela troca imediata, por influências de ter coisas que tão logo se tornarão desnecessárias, pois tantas outras aparecerão como a novidade que “viralizam” no momento até que outro desejo surja e tudo se refaça outra vez.

Neste ciclo acelerado parece vivenciarmos um reverso com o tempo no qual não pensava-se a infância como uma categoria social e de direitos da criança com distinções da vida adulta, parece que mesmo em tempos contemporâneos as crianças estão a cada dia sendo tratadas como adultos. Há um semi-dizer que insiste em querer apressar a sua passagem pela infância impondo-lhes o cumprimento de determinadas habilidades e competências as quais possam acelerar seu processo de escolarização, assim são sobrecarregadas com os saberes sistematizados veiculados pelo currículo e que ao final conduzirá a criança para ser esse sujeito atuante entre as influências competidoras que ascendem o fulcro das emergências do capital.

De tal modo, neste dispositivo curricular em análise percebemos que as operações têm sido traçadas para atender a função estratégica que é utilizar-se da Educação Infantil como porta de entrada para o desenvolvimento das ações do mercado econômico. Todo

este entrelaço utiliza-se da própria linguagem da criança, como o brincar, para estabelecer outras formas de significação e, por meio destes ditos, possam estimular um acelerado desenvolvimento de habilidades com vistas ao mercado de trabalho.

Com isso não pretendemos negar que precisamos e podemos escolher determinada profissão, está tudo certo em fazer isso, o problema está quando colocamos sobre a criança uma sobrecarga para desenvolverem uma gama de habilidades num curto período de tempo, em detrimento de outras linguagens que são tão necessárias em seu momento presente. O queremos dizer é que as crianças só tem esse tempo para serem crianças. Então, por que estamos sempre acelerando para que elas possam logo aprender habilidades e competências que serão úteis para sua atuação futura no mercado de trabalho? Por que, então, não pensarmos em uma educação que proporcione às crianças vivenciarem com vivacidade e com calma as experiências da infância em seu tempo presente?

Não pretendemos com estes questionamentos alcançar respostas assertivas, prontas e esgotá-las em si mesmo, mas nos levar pensar em possibilidades para elaboração de um currículo que atenda este espaço escolar próprio da criança. E, que não seja elaborado apenas sobre a ótica adultocêntrica, trata-se de pensarmos um currículo cujo as suas (re)significações considerem as experiências da infância, seu universo brincante, suas interações com seus pares, sua espontaneidade, sua inventividade, sua criatividade e que as vozes das crianças sejam ativas neste ato dialógico.

Escrever um currículo, portanto, é adentrar no território da infância, é pisar na terra da criança, é fazer parte do seu mundo, é pensar nessa criança em seu tempo e contexto sócio histórico, é compreender que seus espaços escolares não podem ser sem graça, sem vida, é suscitar que as crianças têm plena capacidade de criar, inventar e improvisar. Neste sentido, devemos e podemos recorrer aos saberes e sabores da infância para escolhermos os caminhos que irão potencializar um currículo que reconhece e valoriza o protagonismo da criança no espaço-tempo na Educação Infantil.

Ademais, ao percorrermos este labirinto investigativo compreendemos que os discursos podem atravessar nossas vidas, mas somos nós quem escolhemos quais discursos farão morada a ponto de nos transformar. Talvez, esteja aí a ideia de colocarmos, tal como as crianças, para percebermos e entendermos que o tempo da experiência exige um apreço sem pressa, sem força acelerada que exige a codificação de habilidades e não o seu aprender. Talvez, aqui esteja sob o olhar da criança as potencialidades de pensarmos a Educação Infantil entre os saberes e sabores da infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, vol.8, n 16, jul./dez. 2016. Disponível em: < https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 01 set. 2021.

ABRAMOWICZ, Anete. LEVCOVITZ, Diana. RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, Anete. HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação infantil:** a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

ABRAMOWICZ, Anete; Oliveira, Fabiana de. A infância analisa a educação básica - **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 35, p. 293-300, 2013.

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

ANDRADE, Geane Silva dos Santos de. **A materialização dos documentos oficiais na prática pedagógica da creche**: com a palavras, as professoras. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. Fragmentos de um discurso sobre a infância. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia** para educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARBIERI, Simone C. R. Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In.: FINCO, Daniela;

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do "como fazer" na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesania. **Debates em Educação**, Macéio, vol. 14, n. Especial, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE /CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020a. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 17 de ago. 2021.

BRASIL. Medida Provisória (MP) no 934, de 01 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020.

BRASIL. LEI n 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, (DF), 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 9/2020. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID19**. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 11/2020. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. **Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Brasília (DF), 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa C. Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

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, 2019.

CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.14>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CARLESSO, D.; TOMAZETTI, E. M. AS CONDIÇÕES DE (IM)POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY E JORGE LARROSA: algumas aproximações. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 75-97, 5 jul. 2011.

CARVALHO, Ivete Borges Gomes. **Currículo da Educação Infantil: dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar**. 2020. 109 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Viitória da Conquista, 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, set. – dez, 2015. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 11 de set. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de "capital humano". **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guatarri e... **Currículo sem Fronteiras,** v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

CASSIMIRO, José Vicente D'Ávila. **Políticas públicas para a arte na Educação Infantil: reflexos do cotidiano de uma instituição infantil de Ilhéus- BA**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Susane Martins da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas da Educação Infantil:** um olhar sobre as culturas da infância quilombola. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In.: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petropólis-RJ: Vozes, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, v.23, n.80, 2002. p. 326-345.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação:** era uma vez... quer que eu conte outra vez? Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Currículo da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: um estudo de caso no município de Nova Iguaçu/RJ. **40ª Reunião da ANPED**. Belém, 2021.

COSTA, Andrize Ramires. Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos. **39ª Reunião da ANPED**. Niterói-RJ, 2019.

COUTINHO, Angela Scalabrin; COCÔ, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 25 jul. 2021.

COUTINHO, Rayssa Cruz de Farias; LOPES, Denise Maria de Carvalho. A escuta da criança como direito nos documentos curriculares oficiais para a educação infantil. **25ª Reunião Regional da ANPED Nordeste.** Salvador, 2020.

CUNHA, M; AMARAL, P. Cotidiano, cotidiano escolar e crianças: construindo aproximaçoes. In: PEREIRA, Reginaldo; PIRES, Ennia Debora. (Org). **Infância, pesquisa e educação:** olhares plurais. Curitiba: CRV, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação infantil como dever do estado. In: ABRAMOWICZ, Anete. HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil:** a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; DANTAS, Aline da Costa; MENDES, Daniela Cristina Nunes. Currículo e práticas cotidianas na educação infantil:quais experiências? **24º Reunião Regional da ANPED Nordeste**. João Pessoa, 2018.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan., 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980- 4512.2021.e79005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, Susana B.; BARBORSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. Conversando sobre escola, experiência e formação docente. **Reflexão & Ação**, v. 19, n 2, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 275-271, ago. 2002.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In.: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de; MENDES, Daniela Cristina Nunes; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Currículo e experiência na educação infantil: o que dizem as crianças em seus desenhos? **25ª Reunião Regional da ANPED Nordeste**. Salvador, 2020

FURTADO, Kênia Kristina; SOUZA, Alba Regina Battisti; FILHO, Lourival José Martins. Autonomia e regulação no processo de (re)construção do currículo da educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1445-1467, set./dez. 2021. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.14>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GALLO, Silva. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago./ago. 2021. Universidade Federa de Santa Catarina. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81100 > Acesso em: 04 mar. 2022.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; CARVALHO, Janete Magalhães. Os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e as brincadeiras das crianças. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 219-240, jan./mar. 2021. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p219-240>Acesso em: 04 mar. 2022.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.195-214, abr. 2010.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular –** a máscara do conformismo na educação do banco mundial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santa, 2017.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía Gomez. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 31-45, jul./dez., 2002.

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

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter. O. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3757. Acesso em: 19 mai. 2021.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para Diretrizes Curriculares para Educação Básica**: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do "eu" e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Desdobramentos formativos da proposta curricular de Educação Infantil da Paraíba a partir da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LISBOA, Carla; QUILLICI, Armindo; PRADO, Mariana do. A concepção de infância presente no referencial curricular nacional da educação infantil – RCNEI. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. UNICAMP, 2016.

LOPES, Alice Cassimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus Aurelio. *et al.* (Orgs.). **A qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v.46, jan./dez. 2021.

LOPES, Sammy W. O currículo da educação infantil e os campos de experiência. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n 13, p. 1-9, set./dez., 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife, 2018.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, v. 13, p. 287-311, 2021.

MALLETA, Ana Paula Braz. REIS, Magali dos. Os currículos pensados para a educação da infância no Brasil e em Portugal: alguns apontamentos! **Revista Espaço do Currículo,** João Pessoa, v.12, n.1, p. 60-75, jan./abr. 2019. Disponível em: < http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MORAIS, Arthur Gomes; NASCIMENTO, Gabryella Silva. Currículos de diferentes países: que prescrevem sobre o ensino da escrita alfabética e da língua escrita na Educação Infantil? **24ª Reunião Regional da ANPED Nordeste**. João Pessoa, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri. Instituições. In: ABRAMOWICHZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Orgs.). **O plural da infância**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. **39ª Reunião da ANPED**. Niterói- RJ, 2019.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder.** Buenos Aires: Aique, 1993.

NOFFS, Neide Aquino; ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira. Creche: desafios e possibilidades para além do educar e cuidar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 138-168, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p139-168>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte de governo pedagógico e cuidado de si. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Proposta curricular para a Educação Infantil: a experiência de Bauru. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, mai./ago. 2018. Disponível em < http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php > Acesso em: 06 mar. 2022.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância**: práticas de alfabetização no Estado da Bahia. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PINAZZA, Mônica; SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças, Educação Infantil e obrigatoriedade. In.: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação infantil:** a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

PINHEIRO, Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro. **Brinca-se também nesta escola?** 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2019.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBETTO, Anelice. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, Joseane da Silva Miller; BOER, Noemi; MARQUEZAN, Fernanda. Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para educação infantil brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n.1, p. 226-240, jan./dez. 2020. Disponível em: < http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da-arte' em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Susel Oliveira da. Os investimentos em “capital humano”. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSEMBERG, F., Campos, M. M., & Ferreira, I. M. (2013). Creches e pré-escolas no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, p. 81–82. Disponível de: < http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/955> Acesso em: 23 jun. 2022.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo; GONÇALVES, Laila Gabrielle. Governamento da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81126> Acesso em: 21 set. 2022.

SANTIAGO, F.; SILVA, P.; SANTOS, S.; FARIA, A. Currículo e culturas infantis: inquietações a pedagogia da infância brasileira. In: PEREIRA, Reginaldo; PIRES, Ennia Debora (Orgs.). **Infância, pesquisa e educação:** olhares plurais. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, Maria Walburga dos; ROSA, Alessandra de Campos e Silva. Brincar na infância e na vida adulta: elementos para pensar uma docência brincante. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 239-257, 2022.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, v.34, n. 2, p. 187-201, 2009.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras**. Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.08> . Acesso em: 18 mar. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OGIBA, Sonia M.M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Cátia Cirlene G. A docência na educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro atravessada pelos materiais didáticos estruturados. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1043-1053, set./dez. 2021. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.4>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; DIAS, Adelaide Alves. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; DIAS, Adelaide Alves. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular Para Educação Infantil: Processo de Elaboração e Concepção de Currículo. **25ª Reunião Regional da ANPED Nordeste**. Salvador, 2020.

OLIVEIRA, Maria da Paixão de. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: questões e desafios apontados no Estado da Arte**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Sandra; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência como modo de vida: ao mestre, com carinho. In.: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo; GALLO, Sílvio (Org.). **Alfredo Veiga-Neto:** modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

TRINDADE, C.C. John Dewey: o lugar da Educação na sociedade democrática. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico:** olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 115-140.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth.; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa C. Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault:** filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade.** v. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996.