

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DOS INFANTIS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Patrícia Santos Anflor¹
Rochele da Silva Santaiana²

Resumo: Este trabalho integra uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019, estuda as possibilidades que a Base Nacional Comum Curricular, na formulação de currículo, prescreve questões do desenvolvimento das aprendizagens das crianças na Educação Infantil. Metodologicamente o estudo embasou suas discussões nas teorizações de Michel Foucault, no campo pós-estruturalista e em autores da infância e Educação Infantil como Bujes (2012), Carvalho (2015) Focchi (2017). Analisa os discursos instituídos pela Base Nacional Comum Curricular, tendo o documento e as concepções dos profissionais sobre o currículo como corpus analítico, conclui que as orientações curriculares funcionam como estratégia de governo das infâncias e das práticas docentes.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; governo; currículo.

Common national curricular base: children's government strategies and teaching pedagogical practices

Abstract: This work is part of a research conducted between 2018 and 2019 study the possibilities that the Common National Curriculum Base, in the formulation of curriculum, prescribes issues of the development of children's learning in early childhood education. Methodologically the study based its discussions on Michel Foucault's theorizations, in the poststructuralist field and on authors of childhood and early childhood education such as Bujes (2012), Carvalho (2015) Focchi (2017) analyzing the discourses instituted by the Common National Curricular Base, having the document and the professionals' conceptions about the curriculum as an analytical field, concluding that the curricular orientations work as a strategy of child and teacher governance.

Keywords: Early Childhood Education; Common National Curricular Base; government; curriculum.

¹ Universidade Luterana do Brasil (patriciaanflor6@gmail.com)

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (rochelesant@gmail.com)

O INÍCIO DAS CONVERSAS PARA DISCUSSÃO DA BNCC

A Educação Infantil brasileira vive intensas transformações que são conduzidas ao longo do tempo por parâmetros de políticas educativas, de conhecimento, de legislações e estruturas e funcionamentos de instituições. As políticas públicas destinadas ao atendimento às crianças e os programas idealizados colocados em funcionamento que operam com o discurso de direitos para infância regulamentam e também produzem uma infância administrada, segundo um modelo estabelecido cientificamente e institucionalmente, como o que de melhor se pode esperar delas ou como melhor prepará-las para viver em sociedade, objetivando a formação para a vida em sociedade. Podemos citar entre algumas das legislações, políticas e programas que definiram e mesmo redefiniram o direito da Educação Infantil como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB 9394/1996), Ensino fundamental de Nove Anos (2006) Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs /2009), o Programa Criança Feliz³

Acreditamos que as políticas destinadas à infância produzem um campo de saber e poder, gerando com isso possibilidades de intervenção, sujeitando-a a uma verdade do que é o melhor para elas. Assim, se instituem e se acoplam às práticas discursivas e não discursivas, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende.

O campo curricular é um mecanismo potente na produção de sentidos, discursos, interesses e verdades do que é certo e significativo para a população infantil. De acordo com Silva (2002) “o currículo tem se constituído um território cultural sujeito à disputa e à interpretação, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”. Os embates de qual currículo será adequado a essa faixa etária, se fortalecem com a presença da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e assim, os discursos de currículo destinado à Educação Infantil são internalizados como se houvesse a participação ativa de todos para a efetivação dessa política. Portanto, as relações

3 Podemos evidenciar tais discussões em pesquisas como : “As artes de governar o currículo da Educação infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão” (2018) de C.C. Agostini; “As crianças de seis anos e o ensino de nove anos e o governo da infância (2010) de M.R.A. Mota; “O Programa Criança Feliz e o governo da infância contemporânea” (2018) de C.D. Capilleira;

de poder que são exercidas socialmente encontram nas políticas a possibilidade de efetivar o governo da população infantil exercendo o governo de um e de todos.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais de poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2002, p.27).

Amparadas nos estudos foucaultianos, o objetivo desse artigo é analisar os discursos legais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para Educação infantil, evidenciando como o documento - que propõe o currículo constituído por práticas sociais, que instituem saberes de como o conhecimento é organizado e que procuram sistematizar a Educação Infantil com o reforço à subordinação da etapa às vias do Ensino Fundamental com ponderações importantes das concepções que profissionais da Educação Infantil possuem sobre currículo, como iremos melhor evidenciar na metodologia do estudo.

Ao analisarmos o arranjo curricular proposto pela BNCC, percebe-se que é um conjunto de objetivos e práticas relacionados às aprendizagens das crianças e o que elas devem atingir, sendo uma maneira de normalizar os saberes, os interesses e as necessidades.

Na seção seguinte, apresentamos as decisões metodológicas e a forma como buscamos nas visibilidades e invisibilidades das falas dos profissionais de Educação Infantil, assim como da BNCC às relações de poder e saber existentes no tecido social e o governo das condutas das crianças e dos docentes.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A BNCC se operacionaliza através da produção permanente da subjetividade de todos os envolvidos. Conforme Corazza (1995), os discursos dos documentos curriculares, embora tenham como foco principal as crianças, também difundem práticas para o docente exercitar posturas para seguir e maneiras de conduzir-se. A ideia trabalhada pela autora relaciona-se com o que a Base Nacional Comum Curricular propõe na sua redação sobre a prática pedagógica, sendo que esta, “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” (BNCC, 2017, p 34).

As orientações curriculares da BNCC evidenciam os efeitos dinâmicos das transformações que perpassam a cultura contemporânea, fato esse que se dá pela invenção dos aparatos produtores de verdades, ou seja, os conhecimentos e as verdades guiados em seu processo de produção por crenças, costumes e interesses e organizam discursos que sustentam estratégias e táticas para operar sobre a produção de subjetividades das crianças.

Este trabalho, amparado em autores como Michel Foucault do campo do pós-estruturalismo, assim como autores que discutem infância e Educação Infantil, procura realizar uma discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular⁴ com foco na área da Educação Infantil e as concepções que profissionais da Rede Municipal de Ensino de Osório possuem sobre currículo na etapa da Educação Infantil. Trata-se das questões de pensar o currículo destinado à população infantil: Que concepções de currículo os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Educação Infantil de Osório possuem? Essas concepções estão relacionadas com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil?

Tomando o documento como superfície analítica, observamos o arranjo curricular proposto pela BNCC, logo percebe-se que é um conjunto de

⁴ A Base Nacional Comum Curricular - é um documento normativo que aponta o conjunto progressivo de aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas etapas e modalidades da Educação Básica. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), fica definido que a Base deve subsidiar currículos das escolas do país, públicas e privadas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

objetivos e práticas relacionados às aprendizagens ~~das~~ que as crianças devem atingir, sendo uma maneira de normalizar os saberes, os interesses e as necessidades.

Vimos um caráter preparatório, ordenador e disciplinador das práticas pedagógicas, apontando modos de pensar, classificar e hierarquizar o que deve e o que não deve ser aprendido, produzindo subjetividades infantis, o que fica evidente nas descrições dos profissionais investigados, apontando perspectivas e direcionamentos para o trabalho com discursos que produzem efeitos, conferindo visibilidade às relações de poder e saber existentes no tecido social.

Para além do documento, realizamos análise de falas de docentes de dez grupos distintos, de escolas diferenciadas, coletadas em reuniões pedagógicas, ocorridas durante o ano de 2018, no município de Osório/RS. As discussões ocorreram tomando como ponto central as concepções de currículo e como a BNCC apresentava tal tema.

Do arsenal de ferramentas analíticas foucaultianas, tomamos nesta pesquisa a governamentalidade como grade de inteligibilidade⁵, que permite-nos olhar para as condições do presente e operar com a ferramenta foucaultiana escolhida para este trabalho: governamentabilidade, que trata-se “de um modo de exercício de poder, cuja ação incide sobre as ações dos outros, como forma de governo dos outros, o que se opera por procedimentos, táticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas” (FOUCAULT, 2016, p.418), que podem se articular e compor arranjos técnicos por conjuntos de forças, visando à administração, ao governo da população, tendo a criança como instrumento, intermediação ou condição para obtenção de intervenções, mas será no nível da população que essa governamentalidade se exercerá.

⁵ Permite entender a racionalidade que governa uma sociedade em determinado período histórico e social, podemos pensar que ela aceita ver a escola como uma instituição disciplinar que emerge na Modernidade e funciona de forma eficaz, conduzindo a conduta dos sujeitos; no caso deste estudo, a população infantil. Foucault chama de governamentalidade o conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder centrada na população. A governamentalidade pode ser vista como o “processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p.144).

Utilizamos o conceito de governo, conforme discutido na conceituação de Alfredo Veiga-Neto⁶, para explicar como as políticas públicas destinadas às infâncias colocam em funcionamento determinadas técnicas que objetivam conduzir a população infantil e produzem um campo de saber e poder específico para essa população.

Assim, os discursos que oficializam⁷ as infâncias, principalmente os produzidos pelas políticas públicas e curriculares, articulam formas de como conduzir à população infantil. Os discursos, segundo Foucault, se revestem de uma “série de finalidades específicas, que são o próprio objetivo do governo” (FOUCAULT, 2003, p. 284). Essa lógica é também visível nas estratégias discursivas que visam o governo da infância na recém instituída BNCC e por isso analisamos a superfície discursiva dos documentos e os discursos aferidos pelos docentes se tornam preponderante para pensarmos as formas de governo contemporâneas.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentar a BNCC compreende uma trama de ordenamentos legais que foram se gestando na educação brasileira. Através dos marcos de consolidação na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos são parte do sistema educacional e pertencem à primeira etapa da educação básica.

⁶ Algumas citações ilustrarão a vantagem de usar governo no lugar de governo. Ao discutir a arte de governar, Foucault (1992, p.280) diz: “Os governantes, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade (VEIGA-NETO, 2005).

⁷ Quando utilizamos os termos oficializam e oficial, não os utilizamos no sentido de que compactuamos com a ideia de que existe uma infância oficial, mas, sim, que por muitos discursos, principalmente os das políticas públicas e curriculares se estabelece um estatuto de infância oficial

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/96) estabelece as normatizações que regem o funcionamento das instituições escolares, e assim, a Educação Infantil.

A BNCC surge como um novo documento que têm por objetivo orientar as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos curriculares voltados para a infância nas instituições educacionais a ela destinadas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN/EI ou, simplesmente, RCN - é um documento de orientação curricular, elaborado pelo Ministério da Educação e posto em circulação no início do ano letivo de 1999. Ele “integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Brasil, 1998, v. 1, p. 5). Esse documento organizou a etapa da Educação Infantil na década de 90, como uma forma de empregar uma série de tecnologias para operar sobre como administrar a conduta infantil por meio de conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças.

A análise dos documentos que evidenciam a presença da população infantil no cenário educacional brasileiro passou pelas DCNEIs⁸, que em 17 de dezembro de 2009 foram fixadas através da resolução nº 5, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, com o objetivo de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas.

Ainda em relação as políticas traçadas para Educação Infantil, também precisamos pensar que ela deixa de ser uma opção das famílias em matricular ou não as crianças para uma obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos, conforme consta no artigo 5º, inciso 2º, da Lei 12796/2013 sobre a matrícula obrigatória na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Sendo assim, podemos pensar na matrícula obrigatória como uma tática que operou e opera um conjunto de estratégias do qual o poder se vale para investir-se na e sobre a infância (Bujes, 2002, p.4). O Estado estende assim sua obrigatoriedade cada

⁸ De acordo com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) são as interações e brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

vez mais cedo. Condutas começam a ser governadas de forma mais potencial na Educação Infantil.

Esse conjunto de estratégias perpassa pelas diretrizes e se instalam em outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser elaborado em 2013, a partir de uma análise dos documentos curriculares brasileiros, RCNEIs e DCNEIS, foi elaborada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Nesse período, teve início um longo processo de mobilização nacional em torno das previsões de conteúdo do documento. Nos anos de 2015 e 2016, consultas públicas presenciais e on-line foram realizadas para possibilitar a participação mais direta da população na construção da BNCC.

A iniciativa fez com que mais de 12 milhões de contribuições – a maioria feita por educadores – fossem enviadas ao Ministério da Educação. Em 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC concluiu a sistematização das contribuições e encaminhou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por regulamentar o sistema nacional de educação, instituir e orientar a implementação da BNCC e realizar audiências públicas regionais sobre o documento nas cidades de Manaus (AM), Recife (PE), Florianópolis (SC), São Paulo (SP) e Brasília (DF). As audiências públicas tiveram caráter consultivo e resultaram em 235 documentos com contribuições e 283 manifestações orais. No final 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC.

Os esforços para organizar o currículo a partir da BNCC constituem modos de regulação social. Sendo assim, cabe esclarecer a definição que a BNCC traz sobre currículo da Educação Infantil. É um documento de caráter mandatório que “irá acompanhar tanto o trabalho do educador quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo - suas conquistas, avanços e possibilidades e aprendizagens.” (BNCC, 2017, p.35). O documento legal apoia-se na perspectiva de que a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional, afirmando os ordenamentos curriculares como uma proposta salvadora e onipotente.

A atividade escolar, por sua vez, se organiza, ao longo do tempo, de forma a ordenar e socializar, mas, principalmente, disciplinar o tempo e o espaço das

crianças durante o período em que os alunos na escola permanecem. Com a Emenda Constitucional no 59/2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. Potente é o comprometimento com a matrícula obrigatória das crianças se os discursos sobre a mesma forem internalizados, como se houvesse a participação ativa de todos para a efetivação dessa política. Conforme Carvalho (2017, p.178),

a Emenda Constitucional aponta para uma ruptura da Educação Infantil entre 0 e 3 anos e 4 e 5 anos, o que causa um impacto negativo na oferta de atendimento às crianças menores. Conforme Rosemberg (2010), o atendimento de 0 a 3 anos no Brasil é muito deficitário, e, com a emenda, corre-se o risco de que esse déficit seja ampliado através de conveniamentos, terceirizações e incentivo ao desenvolvimento de programas de ação familiar. Outro ponto de grande impacto a ser considerado é a probabilidade de escolarização precoce das crianças de 4 e 5 anos, a partir do aumento do número de crianças por sala de aula para garantir o atendimento e a antecipação do currículo desenvolvido no Ensino Fundamental.

A organização do espaço da escola se constitui por horários, distribuição das crianças por faixa etária, rotinas e todas as práticas educativas que levam as instituições a prescrição de padrões esperados. Ou como nos descreve Foucault (2008, p.121), [...] a minúcia dos regulamentos, o olhar de esmiuçamento das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado”. A escola enquanto maquinaria moderna também vai paulatinamente se prescrevendo nas instituições de Educação Infantil governando a conduta de uma população cada vez maior.

No entanto, entendemos que para melhor compressão de nossas escolhas teóricas, de ferramentas analíticas e metodológicas evidenciamos na sequência como nos guiamos nessa pesquisa.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DA INFÂNCIA DE DIREITOS

O direito à educação se confunde com o direito à aprendizagem, o que, por sua vez, remete à inserção de conteúdos para a Educação Infantil. Da mesma forma que a Base, em sua terceira versão, traça metas de competência, prima pela autonomia, intencionalidades educativas, e visa conjugar a Educação

Infantil como um preparatório ao Ensino Fundamental com inclusão, por exemplo, da escolarização dos pequenos por meio da escrita, e no limite, da alfabetização.

O documento é tomado como prescritivo, pois foi idealizado para nortear as propostas pedagógicas e plano de ação dos docentes, que operam discursos de direitos para infância, regulamentam e também produzem uma infância administrada e conduzida, segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente, como o que de melhor se pode esperar delas ou como melhor prepará-las para viver em sociedade, objetivando a formação de um sujeito infantil produtivo cada vez mais cedo. Nesse sentido, “a intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças” (BNCC, p. 35). E o texto ainda complementa:

O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado (BNCC, p. 35).

As propostas curriculares são percebidas por esse estudo como um conjunto de objetivos e práticas relacionados aos campos dos saberes e experiências em que as crianças devem atingir, sendo uma maneira de normalizar os saberes, os interesses e as necessidades. Agostini (2018) mostra esse movimento da BNCC, orquestrado pela governamentalidade neoliberal, como um campo “de disputa de significados para o currículo da Educação Infantil” (AGOSTINI, 2017, p.101). Vemos um caráter preparatório, ordenador e disciplinador das práticas pedagógicas, apontando modos de pensar, classificar e hierarquizar o que deve e o que não deve ser aprendido, produzindo subjetividades. O campo curricular do qual a Base Nacional Comum Curricular faz parte é um mecanismo potente na produção de sentidos, discursos, interesses e verdades do que é certo e significativo para a população infantil.

Diante disso, pensamos no percurso da Educação Infantil, em que as primeiras instituições de Educação Infantil tinham como primícias as necessidades atendidas de caráter assistencialista; o pedagógico ainda era um campo a ser explorado. Com as perspectivas de currículo para Educação Infantil, há uma inserção de uma intencionalidade educativa e percepção da criança como um capital a ser investido, há uma repercussão direta no texto da BNCC, no reforço em dar ao currículo da Educação Infantil, um caráter preparatório para o Ensino Fundamental

para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, a BNCC apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BNCC, p. 45).

Do excerto colacionado, é possível verificar que a BNCC tende a determinar a forma ideal de viver a infância, desarticulado de tudo aquilo que já foi produzido, estabelecido e firmado em lei como direito da infância. Diante disso, a infância passa a ser vista também como potencial e importante para uma sociedade de seguridade, “a criança é vista como uma potencialidade, como alguém que virá a ser, um dia, ‘alguma coisa boa ou ruim’, dependendo das orientações e dos cuidados que receber por parte dos adultos, na família e na escola” (DORNELLES, 2015, p.02).

Para atender às exigências da sociedade contemporânea, emerge a necessidade de uma organização didático-pedagógica para a instituição de Educação Infantil, que respeite o desenvolvimento integral da criança, o arranjo curricular para Educação Infantil, proposto pela BNCC, que prevê que as experiências sejam valorizadas de forma individual e coletiva, as quais poderão ser articuladas nos níveis escolares superiores. Dessa forma, a pedagogia dos campos de experiência “é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as

crianças e as outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é conhecer e conhecer-se” (FOCHI, 2016, p. 01).

As políticas públicas para Educação Infantil começam a ser legitimadas como algo necessário a ser discutido. Com a inserção da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a essas concepções constitutivas da escolarização das crianças nas escolas propõe que o currículo organizado para essa etapa objetiva ordenar e regular a população infantil, possibilitando a produção de saberes sobre as crianças, a classificação, diferenciação e a normalização, operando com o governo da infância, compreendido como:

A maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio do poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (...); porém, do lado deste modo de ação singular que é o governo (FOUCAULT, 1995b, p.244).

No momento em que optamos por analisar os discursos presentes na BNCC e as falas de profissionais da infância de uma Rede Municipal de Ensino sobre concepções de currículo como campo de investigação, utilizando a governamentalidade como grade de inteligibilidade e o governo como ferramentas teórico-metodológicas, percebi como esses instrumentos são produtores de dados que evidenciam que a infância é governada por meio de currículo.

OS DISCURSOS DOCENTES

Nesta seção, iremos evidenciar as falas dos grupos de profissionais que atuam na Rede Municipal de Osório e suas concepções sobre o currículo. Para tanto, consideramos parte desse estudo nas sete (7) falas de grupos de profissionais de escolas distintas que se fizeram presentes em reuniões pedagógicas no ano de 2018 com o propósito de discutir a BNCC e suas

implicações no contexto municipal de Educação. Indicamos as falas através de numeração dos grupos que participaram.

Essas discussões pelas quais transitamos nessa pesquisa, possibilitara-nos indagar as questões que envolvem o currículo na configuração da sociedade e no funcionamento da rede de ensino do município de Osório/RS, problematizando-a como uma invenção histórica. É possível perceber que há perspicácia e estratégias nos modos como a concepção de currículo é constituído no contexto social, respondendo as aspirações sociais e econômicas contextualizadas a seu período histórico. Permitimos-nos, então, tensionar o dito desenvolvimento da implementação da BNCC e entender o que é fabricado e forjado.

Pensar o currículo sob as lentes foucaltianas possibilita ver o que se está fazendo dele e como em nosso tempo presente se articulam políticas, legislações, normatizações e programas, fortalecidos em discurso e demarcando a governamentalidade neoliberal que vivemos. Governamentalidade essa que procura dispor de todos esses elementos, que dispostos em rede, procuram operar práticas de governo da população infantil. Dessa forma, governar e programar políticas públicas para as infâncias perpassa pelas necessidades e aspirações da sociedade, identificadas não só pelo aspecto quantitativo de demanda mas, principalmente, pelo aspecto qualitativo para garantir que essa população seja produtiva e sustentável cada vez mais cedo. Isso fica evidente na descrição do grupo de profissionais 1, quando concebem o currículo como:

“Currículo são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagens. As práticas pedagógicas são refletidas através das vivências e necessidades e proporcionar aos alunos diferentes propostas didáticas” (Grupo de Profissionais 1)

As instituições de Educação Infantil operam através do caráter disciplinador e ordenador sobre a população ao impor os mecanismos regulamentares, como as leis. O ordenamento legal instituído pela BNCC, no capítulo “A Educação Infantil no Contexto da Educação Básica” aponta que “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre as instituições de Educação Infantil e a família são essenciais.” Desta forma, a emergência da BNCC, nas suas tramas discursivas e nas relações político-institucionais, atinge a família nas suas subjetividades e está disposto na concepção de que currículo “é

o conjunto de práticas, que articula os saberes da criança, com as práticas culturais já existentes e com as múltiplas linguagens.” (Grupo de Profissionais 2) Esta fala deste grupo de profissionais nos indica que reconhecem a construção histórica da criança, referindo que ela se trata de sujeito social e histórico e que faz parte de organizações familiares que estão imersas em uma sociedade que possui, por sua vez, uma cultura específica e vive um determinado momento histórico. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens. Ainda convém salientar que

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

De acordo com Santaiana e Forell (2017), as formas de captura do sujeito infantil em processos de ordenados de escolarização foram impulsionadas pelo Ensino Fundamental de Nove Anos hoje atinge também a Educação Infantil com a Lei nº 12.796 que traz a matrícula obrigatória para crianças de 4 anos (BRASIL, 2013). Assim, os pais ficam responsáveis por colocar as crianças na educação infantil a partir dos 4 anos e por sua permanência até os 17. Já os municípios e os Estados teve até o ano de 2016 para garantir a inclusão dessas crianças na escola pública. A alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial da União. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.⁹

Essas formas de captura são demonstradas nas concepções dos grupo de profissionais 3 “currículo como o histórico e a seleção cultural de conteúdos. As intencionalidades educativas é a descoberta e a compreensão do comportamento do aluno para saber de que modo agir em situações cotidianas. As práticas pedagógicas é um conjunto de ações e estratégias com o objetivo de

⁹ Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 a Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, tornando a Educação Básica competência dos 4 aos 17 anos de idade.

pôr em prática os conteúdos propostos no currículo.” (Grupo de profissionais 3).

Essa concepção demonstra esse lugar formal e sistemático que a infância ocupará. Conforme Bujes (2005), é importante pensar os discursos sobre infância que operam nas definições de quem são as crianças e do que elas deverão se tornar diante da sociedade. Assim, os direitos para Educação Infantil construíram organizadamente o campo de governo infantil, constituindo um motivo eventual de atenção e condução do procedimento por meio dos dispositivos legais.

Os profissionais de Educação Infantil vem reforçar o papel social da escola, o qual é conceituada pela sociedade e por eles mesmos: um lugar formal e sistemático, com espaços e tempos determinados, práticas corretivas e de doutrinação do corpo, propondo que *“currículo são as experiências e vivências dadas a partir de um contexto específico. Entendendo-se por este currículo àquele que diz respeito ao contexto donde dá-se a aprendizagem. Na dinâmica da sala de aula, diferentemente de outras concepções de currículo ou de teorias específicas do mesmo.”* (Grupo de profissionais 4)

O governo, como ferramenta, permite pensar no governo de um e de todos na infância, como uma modalidade do governo dentro do Estado ou da sociedade. A partir do momento em que o currículo é concebido de onde se dá aprendizagem, busca-se estratégias para atender a demanda e a população infantil passa, obrigatoriamente, a ocupar sistematicamente um lugar na sociedade, delineando a governamentalidade dessa população. Não devemos compreender tais processos de institucionalização das infâncias como substituições compartimentalizadas de uma sociedade a outra, uma vez que percebemos com maior nitidez o presente em que vivemos.

AS TRAMAS DISCURSIVAS DA BNCC

Para essa seção buscamos discutir as tramas discursivas presentes na BNCC sobre a concepção de currículo nas quais os profissionais se baseiam para pensar currículo na atual conjuntura histórica. A BNCC faz uma contextualização para investir nas concepções que circulam no documento, conforme aponta o excerto:

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

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. (BNCC, 2017, p. 32)

O excerto retirado aponta o caráter preparatório, centrado na fragmentação, divergindo das versões anteriores que conforme Paulo Focchi (2017) privilegiam um olhar da infância em seu tempo, sem subestimar a Educação Infantil enquanto uma etapa significativa no desenvolvimento da criança. A última versão da BNCC dá ênfase à separação do conhecimento a partir da simples alteração dos nomes dos campos de experiência e do modo como colocou os objetivos, com isso mais uma vez segue-se o curso da história ao submeter a Educação Infantil ao modelo do Ensino Fundamental, descaracterizando a questão da continuidade e progressividade entre as etapas e permanecendo o olhar na criança como um sujeito que virá ser e não o que é.

Essa afirmativa fica clara na descrição de currículo feita pelo grupo de profissionais 5: “*Que tenhamos um aluno com senso crítico, apto a desenvolver o pleno exercício da cidadania. Possibilitar ao aluno o pleno exercício da cidadania, possibilitar ao aluno ferramentas para que este se veja um sujeito agente dentro da sociedade*” percebe-se a criança como aluno, o que evidencia esse olhar do sujeito que virá ser, que a partir de um currículo estará preparado para viver em sociedade, o que mais uma vez apresenta o caráter ordenador e disciplinador das práticas pedagógicas, apontando modos de pensar, classificar e hierarquizar o que deve e o que não deve ser aprendido e produzindo subjetividades..

Carvalho (2015) assinala que “o currículo é constituído por definições históricas sobre o que deve ser conhecido, que classificam e ordenam o corpo de conhecimentos, e sobre as ocupações escolares. (CARVALHO, 2015, p.473). Na medida em que políticas curriculares se instituem, tal como a BNCC, ela gera efeitos nas práticas docentes, na formas como esses se apropriam e ressignificam suas práticas. O campo eventual de governo da conduta não atinge somente assim os alunos, mas os docentes na forma como operam com o currículo na Educação Infantil.

Primeiramente analisamos as políticas de implementação que infiltram-se na BNCC, sem limitar-se a nenhuma das maquinarias que engendram o currículo. Os discursos, emanados pelos ordenamentos curriculares, organizam e ordenam o eventual campo de condução da conduta das crianças, como descreve esse grupo de profissionais 7 “*um conjunto de normativas que devem ser desenvolvidas junto ao aluno.*” Conforme aponta Mota (2010, p.112),

A partir das considerações sobre os discursos pedagógicos para infância, percebemos o quanto esses saberes, que foram sendo constituídos como homogêneos, influenciaram não só as práticas e os espaços educativos, como também, a formação de identidades únicas para a infância. Nesse sentido, podemos afirmar que os investimentos sobre a infância e a educação das crianças, ao mesmo tempo em que produziram determinadas políticas públicas, certas práticas educativas voltadas para elas, também provocaram modos específicos de olhá-las e de percebê-las, que acabaram por constituir um determinado campo discursivo, que não é unísono, mas se congrega para uma forma de concebê-la.

O discurso procura constituir verdades¹⁰ “apoiar-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma

¹⁰ Foucault diz que as verdades são deste mundo; ela é nele produzida graças a múltiplas coerções. E nele detém efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade. (Veyne, 2011, p.34)

espessura de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 2014, p.16), verdades essas que se estratificam no tecido social, sobre o que pode e o que deve ser o melhor para as crianças, para aqueles que estão inseridos na Educação Infantil.

A escola de Educação Infantil, assim como as demais instituições, está, ao mesmo tempo, gerenciando a vida coletiva da população, ou seja, agindo sobre a dimensão micropolítica. Os indivíduos são entendidos como instrumentos que possibilitam atingir o objetivo fundamental, qual seja: realizar o governo da população no âmbito macropolítico. Foucault (2008a) destaca que:

A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles o serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população (FOUCAULT, 2008, p.63).

O que cabe salientar, no decorrer deste texto, é que por mais que possamos encontrar formas diferenciadas de currículo à infância em cada época, todas elas se constituem como formas de governo vinculadas a determinadas verdades que circulam em um momento histórico específico. São essas verdades que moldam as maneiras de agir sobre os sujeitos e as populações. Ao fim e ao cabo, “o que é preciso compreender refere-se ao fato de que todas as formas de educar são, por excelência, formas de governar.” (LOCKMANN, 2013, p.55). Os discursos apoiam-se uns nos outros para manterem o status de verdade, dependem de uma série de estratégias advindas de outras formações discursivas para serem aceitos. Os discursos se equivalem e o que os diferencia são as condições provisórias herdadas das lutas em torno da significação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos o foco da análise da BNCC na noção que o documento traz de currículo. Cabe-nos aqui ressaltar a relevância de um documento propositor de um currículo para Educação Infantil que garanta a identidade da etapa dentro do território nacional e que seja capaz de otimizar e tensionar discussões sobre as peculiaridades da primeira etapa da Educação Básica no âmbito da educação brasileira. Percalços durante a leitura do documento nos fazem esbarrar em novas informações que podem ser úteis para subsidiar a

discussão da incorporação de uma educação preparatória para este público, como o caso do capítulo inicial em que a BNCC trata dos fundamentos pedagógicos para a etapa (BRASIL, 2017).

Acreditamos que, tomando o documento como referencial curricular das propostas pedagógicas, visibilidades e invisibilidades da criança só serão plenamente corrigidas quando escola, redes e sistemas de ensino utilizarem-se de autonomia e competência para incorporar em seus currículos abordagem contemporânea que perpassa pela realidade atual.

Ao olhar para as falas dos profissionais percebemos como definem e concebem currículo para Educação Infantil relacionadas ao processo de produção e divulgação de conhecimentos e verdades que governam e produzem determinados tipos de subjetividade na escola. Ainda analisando as concepções, interessa-nos pensar propostas de trabalho que minimizem os atravessamentos discursivos referentes às formas de os docentes atuarem com as crianças, buscando novos estudos que concedam formas de garantir aprendizagens em relação às práticas pedagógicas. O desenvolvimento de tal processo requer, sobretudo, pensar estratégias e possibilidades de atender a população infantil, estando atentos a maneira como as orientações curriculares funcionam como estratégia de governmentação da criança e do docente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, C. C. **As artes de governar o currículo da Educação infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão**. Erechim, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei no 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Senado Federal: Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acessado em 15 de abril de 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: Acesso em: 16 julho 2018.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In. CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2012.

BUJES, M. I. E. Invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre, nº21, 2002.

CAPILHEIRA, C.D. **O Programa Criança Feliz e o governo da infância contemporânea**. Rio Grande, 2018.

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

DORNELLES, L.; MARQUES, C.M. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015.

FERREIRA, M. dos S. TRAVERSINI, C.S. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.207-226, jan./mar.2013.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001.

FOCHI, Paulo. Educação infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, 04 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartilhamentacao>. Acesso: 02 jul. 2020.

FOUCAULT, M. Aula de 25 de janeiro de 1978. In.: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 73-116

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

LOCKMANN, K. História das práticas de atendimento à infância no Brasil: entre a caridade e a assistência científica. In: LOCKMANN, Kamila (Org.). **Infância(s), educação e governo**. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 39-58.

MOTA, M.R.A. **As crianças de seis anos e o ensino de nove anos e o governo da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Rio de Janeiro: São Francisco, 1994.

SANTAIANA R. da S. **Educação Integral no Brasil**: a emergência do dispositivo de intersectorialidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

SANTAIANA R. da S.; FORELL, L. Ensino Fundamental de Nove Anos: Das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **CAD. Cedes**, Campinas, v.37, n.102, p.179-200, mai-ago., 2017.

VEIGA- NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.;



PORTOCARRERO, V. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. **Governo ou Governamento**. Currículo sem fronteiras. Porto Alegre: 2005.

Recebido em 29 de setembro de 2019

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020