



UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

DANIELA GOMES MEDEIROS

**O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS**

Itajaí (SC)
2018

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

DANIELA GOMES MEDEIROS

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira.

Itajaí (SC)
2018

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

DANIELA GOMES MEDEIROS

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 27 de fevereiro de 2018.

Membros da Comissão:

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira

Membro Externo:

Prof.^a Dr.^a Gicele Maria Cervi (FURB)

Membro representante do colegiado:

Prof.^a Dr.^a Verônica Gesser

*Aos meus pais, Vera Lucia e
Fernando (in memoriam).
A vocês, meu carinho e amor eterno!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me fizeram e fazem do jeito que eu sou.

Agradeço a todas as situações que me fazem aprender, a me encantar pela vida e pelas pessoas. A cada passo do percurso pude encontrar pessoas amadas, outras nem tanto, mas aprendi a conviver com diferenças, com belezas, com momentos em que pude rir e chorar, mas seguir aprendendo.

Agradeço a Deus pela vida, pela fé, pela minha coragem e determinação para, 12 anos depois da Graduação, longe da universidade, percorrer esse caminho cheio de novidades e expectativas.

À minha mãe, Vera Lucia, pela compreensão em respeitar minha opção pelos estudos, e ao meu querido e velho pai, que me deixou durante esta caminhada do Mestrado, tornando-a mais difícil ainda, pois agora tenho de seguir sem seu ombro amigo e seus incentivos: “Vai mana, és a inteligente do pai!”.

Ao meu esposo, amigo, companheiro, Aderbal Morelli Junior, por estar sempre ao meu lado, e em todos os momentos dizendo e incentivando: “Tudo vai dar certo!”.

Aos meus filhos, Gustavo e Isabela, meus eternos amores. Gustavo, meu primeiro amor, com seu jeito tranquilo e amigo de ser, por muitas vezes sentiu, mas nunca reclamou da minha ausência. Isabela, meu anjo, meu sonho lindo, sempre por perto me enchendo de luz e paz do céu onde está a me proteger.

Ao Centro Educacional “Pintando o Sete”, pelos 24 anos de compreensão, carinho, e por, durante este trabalho, autorizar saídas de estudos, apostando na formação. Saibam o quanto sou grata pela construção de minha prática pedagógica.

À Secretaria de Educação de Itajaí, pela licença concedida, por acreditar em seus professores e ter como política pública o investimento em formação.

À minha querida professora da Graduação, amiga e orientadora, Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira, por me receber carinhosamente, me orientar e por confiar em mim durante a realização deste trabalho que sempre foi um grande sonho.

A todos os meus professores do Mestrado, grandes inspirações docentes.

Às minhas amigas Letícia Casanova e Sandra Vanzuita, por todo o apoio e pela troca de ideias, de risadas, uma amizade que levo para a vida.

Ao meu Grupo de Pesquisa Contextos da educação da criança, pelas contribuições valorosas ao meu conhecimento científico.

[...] nesse espaço que a insistência da pergunta abre - e que nenhuma resposta consegue fechar – talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação.
Walter O. Kohan

RESUMO

Esta pesquisa, parte do Grupo de Pesquisa *Contextos da Educação da Criança*, da linha de pesquisa *Prática docente e Formação Profissional* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, leva em conta que as políticas nacionais para a infância são indutoras de propostas curriculares e que o Brasil passa por uma reforma educacional, cujos olhares estão voltados à construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Compreende-se, assim, ser importante pesquisar o que já foi proposto para as crianças. Esta é, portanto, uma pesquisa documental cuja questão condutora foi: Quais as relações dos acontecimentos políticos e a concepção de infância nos documentos oficiais voltados às crianças de 4 a 6 anos? Desse modo, traçou-se como objetivo geral compreender as relações entre os acontecimentos políticos e a concepção de infância do que foi proposto para as crianças de 4 a 6 anos. Dentro de uma marcação de temporalidade, escolheu-se delinear a pesquisa a partir da Constituição de 1988, por ser um marco para o início das discussões dos direitos das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: identificar entre os documentos oficiais aqueles que trazem propostas para os currículos de 4 a 6 anos; apresentar a concepção de infância e as propostas pedagógicas desses documentos curriculares; descrever os acontecimentos políticos do contexto de cada documento; relacionar os acontecimentos políticos, a concepção de infância e a prática pedagógica configurada no contexto curricular dos documentos. Com o aporte teórico de Kohan (2007), Larrosa (2017), Gesser (2014) e Silva (2011), buscou-se entender as infâncias e o currículo, de modo a auxiliar nas análises de documentos oficiais os quais se reportam à prática pedagógica - leis, diretrizes e documentos orientadores, que levaram a infância a fazer parte do sistema educacional. Em um primeiro momento, foi realizada a coleta e a organização de um acervo sobre a Educação Infantil em documentos oficiais e a seleção e a organização dos documentos com foco no currículo para a Educação Infantil. Em um outro momento, os documentos selecionados foram analisados por meio de palavras-chave de forma a acessar elementos das propostas curriculares. Dentro de um contexto político, verificou-se nos documentos que as propostas para a infância e as crianças de 4 a 6 anos são de acordo com os acontecimentos, com as relações de poder e as diferentes disputas. A política usa os documentos para regular os discursos sobre a infância. Continuidades e descontinuidades nos discursos e na produção de currículos para as crianças foram verificadas. O intuito deste trabalho de “achadouros” foi escavar e encontrar um lugar outro no qual se pode deparar com potências infantis ou, talvez, promover outras potências infantis, pensar em um novo início, um encontro entre as falas sobre a infância e o currículo em que as experiências das crianças sejam respeitadas e incentivadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Currículo.

ABSTRACT

This research, part of the Research Group Contexts of Childhood Education, and the line of research Teaching Practice and Professional Education of the Graduate Program in Education of the University of Vale do Itajaí, takes into consideration that national policies for early childhood are inducers of curricular proposals, and that Brazil is undergoing an educational reform that is focused on the construction of a National Curricular Common Base. We understand, therefore, that it is important to research what has already been proposed for children. This is a documentary research whose guiding question was: What are the relations of political events and the conception of early childhood in official documents aimed at children aged between 4 and 6 years? In this way, the general objective was to understand the relationships between political events and the conception of childhood that was proposed for children aged between 4 to 6 years. Within a framework of temporality, we outlined the research based on the 1988 Constitution, as is a milestone that marks the start of discussions on the rights of children aged 0 to 6 years in Brazil. To achieve this goal, the following specific objectives were outlined: to identify among the official documents the ones that bring proposals for the curricula for children aged 4 to 6 years; to present the concept of early childhood and the pedagogical proposals of these curricular documents; to describe the political events in the context of each document; to list the political events, the concept of early childhood, and the pedagogical practice configured in the curricular context of the documents. With the theoretical contributions of Kohan (2007), Larrosa (2017), Gesser (2014) and Silva (2011), we sought to understand childhood and the curriculum as tools for analyzing the official documents on pedagogical practice - laws, guidelines and guiding documents that led to early childhood becoming part of the educational system. The first phase of this research involved the collection and organization of works on Early Childhood Education in official documents, and the selection and organization of documents focused on the curriculum for Early Childhood Education. In another phase, the selected documents were then analyzed using keywords, in order to access elements of the curricular proposals. Within a political context, we found in the documents that the proposals for early childhood and for children aged 4 to 6 years are in accordance with the events, the power relations and the different disputes. The policy uses documentary devices to regulate discourses about childhood. Continuities and discontinuities in the discourses and in the production of curricula for the children were verified. The purpose of this “fact-finding” work was to excavate and find another place where early childhood potentials can be found or, perhaps, to promote other early childhood potentials, thinking of a new beginning, an encounter between the discourses about childhood and the curriculum in which children’s experiences are respected and encouraged.

Keywords: Early Childhood Education. Childhood. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do caminho metodológico	25
Figura 2 - Capa do documento Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil.....	52
Figura 3 - Capas dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	65
Figura 4 - Capa do RCNEI – Volume 2	68
Figura 5 - Capa do RCNEI – Volume 3	73
Figura 6 - Capa do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	88
Figura 7 - Análise Interdocumental.....	95
Figura 8 - Análise Interdocumental.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos orientadores da construção de propostas pedagógicas e currículos para a Educação Infantil 20

Quadro 2 - Documentos selecionados para a análise, contexto político e percentuais das palavras-chave 23

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMPO METODOLÓGICO	18
2.1 O PERCURSO: CAMINHOS DA PESQUISA	18
2.2 A BUSCA: OS DOCUMENTOS DESTA PESQUISA	19
2.3 ESTUDANDO OS DOCUMENTOS	21
2.4 AS ANÁLISES: DOCUMENTOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 6 ANOS: QUAL INFÂNCIA E QUAL CURRÍCULO?	22
3 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO	26
3.1 CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA E POTÊNCIA	27
3.2 ACONTECIMENTOS, DOCUMENTOS, CURRÍCULO E INFÂNCIA	31
3.2.1 Situando a Educação Infantil no contexto dos acontecimentos	33
3.2.2 Contexto dos documentos e acontecimentos da Educação Infantil na construção do currículo para as crianças	35
4 ACONTECIMENTOS POLÍTICOS E OS DOCUMENTOS	52
4.1 ANÁLISES INTRADOCUMENTAL	52
4.1.1 <i>Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil – 1996 - A preocupação com a infância: o que fazer?</i>	52
4.1.2 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 1998: um currículo fechado	65
4.1.2.1 RCNEI - VOLUME 2 – FORMAÇÃO SOCIAL E PESSOAL	68
4.1.2.2 RCNEI – VOLUME 3 - CONHECIMENTO DE MUNDO	73
4.1.3 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009: o retorno de um currículo para a infância</i>	88
4.2 ANÁLISE INTERDOCUMENTAL	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser Esquecer.
Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 34).

Carlos Drummond de Andrade, brasileiro, nascido em Itabira, Minas Gerais, filho de uma família de fazendeiros, foi professor e, só anos mais tarde, escritor e poeta. Antes, por insistência familiar, ele precisava de um diploma, então se formou em Farmácia. O poeta, torturado pelo seu passado e assombrado com o futuro, deteve-se em um presente dilacerado por este e por aquele, testemunha lúcida de si mesmo e do transcurso dos homens, de um ponto de vista até melancólico e cético. Contudo, por meio da poesia, ironizou os costumes e a sociedade, entregava-se com empenho e requinte construtivo à comunicação estética de seu modo de ser e de estar.

Em um sentimento subjetivo de relação com o tempo, ele confessava seu questionamento de ser e estar no mundo. Ainda criança, questionava-se se doía crescer por não saber o que iria ser e deixava claro que não sabia se poderia escolher. Nesse breve poema da epígrafe, a impressão que temos sobre a concretude da palavra “ser” parece exatamente uma condição de não existência. E a pergunta que paira no ar... Só se pode *ser quando crescer*? Que tempo cronológico é este que nos classifica a *ser*? Ser o quê? E agora, o que somos? Somos já crescidos para *ser*? Ainda inspirada pela poesia e pela história de Carlos Drummond de Andrade, pairam minhas inquietações sobre esse poema, na busca por respostas do que é vir a ser.

Atualmente, estamos vivenciando o contexto da obrigatoriedade das crianças de 4 anos sobre a Lei Nº 12.796/13 (BRASIL, 2013), uma estratégia política, que teve sua origem não como política social de Estado, mas como uma ação focal do Estado (CAMPOS, 2013). Essa lei induz a ideia de que a obrigatoriedade está condicionada ao ensino obrigatório. Dessa forma, as crianças de 4 anos supostamente devem ser preparadas para a escolarização formal e desenvolver competências utilitárias para um adulto futuro de “sucesso”. Uma lógica curricular que sofre influências de performatividade (BALL, 2004). Para o autor, os processos de performatividade estão relacionados aos processos de mercantilização e privatização. A performatividade da

qual estamos falando está diretamente ligada ao espírito empresarial, à competição e à excelência, hábitos do setor privado que, para nós, significa um controle de contexto em favor da qualidade e da excelência, algo que não se aproxima da prática educacional na Educação Infantil. Assim sendo, se há vozes ouvidas ou caladas dentro do contexto escolar, perguntamo-nos: Para quê, como e por que se ensina na Educação Infantil?

Diante desses questionamentos e reflexões, deparo-me com questões curriculares para a infância. Ensinamos para ser? Ensinamos para formar quem na Educação Infantil? O sentido de preparar para o futuro vem na perspectiva de um currículo que prepara as crianças, que forma as crianças. Preparar para quê? Formar para quê?

Interessante que, à medida que vou pensando, mais questionamentos surgem nesse caminho. Deparo-me com a Filosofia que tem como propósito em si problematizar a si mesma e àquilo que nos circunda (KOHAN, 2007). Nessa conciliação entre educação, infância e currículo, por meio da Filosofia, da busca, na formação para obter respostas, encontro-me com Kohan, filósofo contemporâneo que me apresenta uma infância sem “adulter” e convida a pensar essa infância por alguns dos indecifráveis universos que compõem o universo da educação. Nesse encontro com a infância de Kohan, sinto-me encantada e convidada por ele, no conjunto de esquemas menores, para pensar sobre problemas infinitos. A partir de uma infância vista pela Filosofia, refletir sobre aquilo que me inquieta, me incomoda e me faz buscar.

Kohan, em seus escritos, traz fortes referências para a infância; textos que me fazem escrever o conceito de infância, mas que, acima de tudo, me fazem pensar a infância de modo único e singular. Já, com Larrosa (2017), refleti sobre uma infância pela experiência do pensamento, do diálogo e do exercício de ser criança, na reflexão sobre inícios e transformação. Segundo Larrosa (2017, p. 230), “[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas [...]”. Para ele, a infância ainda é um ser outro que ainda resiste e não se submete, “[...] aquilo que ainda nos resiste justifica nosso poder e de alguma forma o questiona” (LARROSA, 2017, p. 231).

Com Larrosa, pensamos nas instituições e nas práticas que insistem em induzir que as crianças nada sabem, que são seres estranhos, que não falam a nossa língua.

Sobre as crianças, pensamos que a escutamos, porém não conseguimos ainda ouvi-las. Quantas vezes fiz a seguinte pergunta aos meus alunos: “*O que você vai ser quando crescer?*”. Essa mesma pergunta já foi feita para nós, por nós e por muitos outros. Fica no campo da curiosidade de saber também quem são essas vozes, qual é a ordem desses discursos, ou que tipo de discurso é esse que se faz. Será que, por meio desses discursos, podemos saber qual é a figura representativa do poder que emerge? Que pergunta é esta do *ser*? Quem a faz? Se pararmos um instante para pensar, podemos perceber que essa pergunta diz muito mais do que qualquer tentativa de respondê-la. Deleuze em conversa com Foucault (1996a, p. 72) diz que, “[...] se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas, em uma escola maternal, isto seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. Será que temos uma infância que não fala ou que não é ouvida? O que ouvimos e sabemos sobre as crianças nas escolhas curriculares da Educação Infantil?

Para refletir sobre currículo em uma perspectiva conceitual, trazemos Silva (2011) e Gesser (2014) que contribuíram com suas pesquisas para abrir caminhos sobre algumas possibilidades de entender os discursos dominantes neste enorme campo curricular que envolve muitas disputas. Segundo Silva (2011, p. 46): “O currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete interesses particulares das classes e grupos dominantes [...]”.

Nesse contexto entre a infância e o currículo que decorre minha preocupação como professora e pesquisadora da Educação Infantil. Refletir sobre as questões curriculares do que já foi pensado para a faixa etária de quatro a seis anos e os acontecimentos políticos se faz necessário. Dessa forma, traçamos a seguinte questão condutora desta pesquisa: **Quais as relações dos acontecimentos políticos e a concepção de infância nos documentos oficiais voltados às crianças de 4 a 6 anos?** Para responder a essa questão, propomo-nos a compreender as relações entre os acontecimentos políticos e a concepção de infância do que foi proposto para as crianças de 4 a 6 anos desde a elaboração dos documentos curriculares propostos a partir da Constituição de 1988, a qual reconheceu a Educação Infantil como direito da criança.

Assim sendo, trabalhamos com a hipótese de que essa pluralidade de normas e de diretrizes curriculares induz os currículos e as normas e diretrizes são

ordenamentos que estruturam o trabalho docente. São políticas, diretrizes curriculares em forma de dispositivos que normatizam e regulam o trabalho dos professores e a vida escolar das crianças.

Para alcançar essa compreensão, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar entre os documentos oficiais, desde 1988, aqueles que trazem propostas para os currículos de 4 a 6 anos.
- Apresentar a concepção de infância e as propostas pedagógicas desses documentos curriculares.
- Descrever os acontecimentos políticos do contexto de cada documento.
- Relacionar os acontecimentos políticos, a concepção de infância e a prática pedagógica configurada no contexto curricular dos documentos.

Esta pesquisa justifica-se, pois, a partir de uma revisão de literatura, percebemos que pouco se fala de currículo para Educação Infantil. Desse modo, pensamos “[...] sobre a possibilidade de descobrir ou de dar um sentido à inércia do passado e à totalidade inacabada do presente” (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Em uma análise da literatura publicada nos últimos cinco anos, verificamos que o que está sendo proposto para as crianças de 4 a 6 anos é um tema que não vem sendo discutido. Os trabalhos dedicam-se à formação de professores, sobretudo em relação às questões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que analisam as ações desenvolvidas nesse projeto, com foco investigativo nas intervenções e nas mediações das professoras durante as atividades realizadas.

Campos (2017) fala sobre a expansão para as crianças de 4 a 5 anos como um ganho no aumento da cobertura, porém a autora alerta-nos para os tempos, os espaços e os currículos em tempos de obrigatoriedade que não respeitam as crianças. Já Vasconcelos (2015) articula as possibilidades de promover a participação das crianças no planejamento e na organização do cotidiano escolar.

Trois (2012) defende a tese de que o currículo das infâncias é um diálogo intenso entre adultos, crianças, objetos e o mundo balizado por experiências, em que o tempo não controla o humano, e o silêncio não cala os sujeitos. Isso contribui com nossos entendimentos.

Simões (2015) reflete sobre a maneira como os adultos e as crianças se relacionam com os espaços, com os móveis e com os materiais da escola. Essa reflexão indica-nos, como aponta a autora, uma pedagogia invisível. A pesquisadora

questiona sobre o protagonismo das crianças na organização deste espaço, o que contribuiu para refletirmos sobre os elementos curriculares.

Beber (2014) apresenta uma reflexão sobre a dimensão corpórea nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. Ela destaca o tempo livre como importante e necessário na proposta pedagógica para as crianças moverem-se em liberdade em uma ação pensada, o que reforça nossa concepção de criança como potência.

Martins Filho (2013) descreve e analisa as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência. O autor concluiu que o educar e o cuidar das crianças ainda são dimensões norteadoras por grande parte das profissionais da Educação Infantil da região da grande Florianópolis, o que nos instiga ainda mais a compreender as questões curriculares dos documentos oficiais.

Zago (2016) discute sobre as questões de gêneros nas propostas pedagógicas para as crianças da Educação Infantil. Ela aponta que o despreparo das professoras pode gerar conflitos sobre conceitos, levando as docentes a agregarem conceitos pessoais na prática pedagógica. Isso nos leva a pensar nos conteúdos curriculares que são determinados aos professores que, muitas vezes, não abordam essas questões.

Nessa revisão dos últimos cinco anos em bancos de teses e dissertações e periódicos, fica evidente a falta de foco nas questões das especificidades curriculares para a Educação Infantil e os poucos trabalhos que circulam nessa questão. Dessa forma, nossa preocupação em investigar e discutir sobre as questões dos documentos curriculares cresce, não para pensar currículo como controle, mas para compreender os movimentos curriculares, as concepções acerca da infância para projetarmos, talvez, novos sonhos a respeito da Educação Infantil.

“Sou hoje um caçador de achadouros da infância”, já dizia, em suas leituras da infância, Manoel de Barros (*apud* LEAL, 2004, p. 25). Segundo Leal (2004), o poeta brasileiro procurava a infância no quintal de casa, procurava os vestígios dos meninos que foram. Assim, em seu texto, a autora sugere escavarmos a infância de cada um de nós com intimidade e desapropriação. Seguindo por esse pensamento, propomos que sigamos “escavando as infâncias” para que possamos entendê-la com intimidade. Falar dela, mas com ela, deixando as vozes da infância emergirem no discurso, em uma experiência de respeito e de reconhecimento pela sua história.

Leal (2004, p. 21) diz, ainda, que, sobre as infâncias, “[...] sempre temos a pretensão de sabermos muito”; talvez porque todos nós já fomos crianças um dia. Assim, para iniciar a conversa sobre escavar as infâncias, pensamos no currículo para elas e, novamente, encontro-me, cheia de possibilidades em uma sensação quase que infantil, de recomeços, de encontros e de inícios.

Quanto à obrigatoriedade de crianças aos 4 anos frequentarem a Educação Infantil, pontuamos novamente nossa preocupação e nossa inquietação diante de um possível equívoco sobre o currículo para essas crianças, pois há possibilidade de uma escolarização precoce para elas. Entendemos como escolarização precoce o adiantamento das rotinas, dos espaços e dos conteúdos do Ensino Fundamental para os pequenos. Dessa forma, uma das inquietudes desta pesquisa é fomentar o debate sobre os tempos da infância na escola, uma vez que, na realidade prática dos currículos escolares dos alunos do Ensino Fundamental, não há quase espaço para viver a infância no tempo escolar.

A ideia de pesquisar currículo para a infância está vinculada à minha trajetória como professora de Educação Básica e minha paixão pela Educação Infantil. Os questionamentos que me levaram aos meus estudos trouxeram-me para os caminhos do Mestrado em Educação e aproximaram-me dessa temática e dos desafios em me tornar pesquisadora. Além disso, até o momento da escrita desta pesquisa, o país encontrava-se em processo de aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular. O que nos preocupa é a prescrição antecipada de um currículo voltado às habilidades do Ensino Fundamental para as crianças de Educação Infantil. Assim sendo, essa é outra questão pela qual se justifica nosso estudo de currículo e propostas para as crianças de 4 a 6 anos, por ser um momento complexo em tempos de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Após abordarmos, nesta introdução, aquilo que nos inquieta e incomoda no currículo de Educação Infantil, apresentamos uma infância de alegria, potência e possibilidade, além do estado da arte com alguns estudos acerca do nosso problema de pesquisa; no capítulo seguinte, trazemos os percursos da pesquisa, iniciando pelo campo metodológico no qual iniciamos nossas escavações em busca de documentos oficiais para categorizá-los como dados e realizar a análise. O capítulo 3 compõe nossas reflexões sobre o currículo como experiência em um diálogo com a infância como potência. No capítulo 4, trazemos os acontecimentos políticos com as análises intradocumental e interdocumental dos documentos curriculares para a Educação

Infantil de 4 a 6 anos, com o intuito de responder a seguinte questão: Qual infância e qual currículo? No capítulo 5, das considerações finais, abordamos o conceito de infância na perspectiva de experiência, pensando em um currículo como escuta, com abertura para o novo, para a novidade, com novos inícios que irrompem uma antecipação de atividades escolares que se assemelham ao Ensino Fundamental.

2 CAMPO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica utilizada neste estudo é qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa documental. Esta pode ser ainda pouco utilizada no campo da educação e demais áreas das Ciências Sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No entanto, Bogdan e Biklen (1994) defendem a utilização de documentos oficiais nas pesquisas qualitativas pois

[...] os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180).

Igualmente, Lüdke e André (1986, p. 38) consideram que a escolha dos documentos não se dá de forma aleatória. Desse modo, revisar pesquisas e estudos, agrupar e selecionar os documentos a serem analisados foi primordial para a construção desta pesquisa, tendo em vista que estamos interessadas na perspectiva referente ao currículo, à infância e às propostas para elas. Apresentamos, assim, a seguir, os caminhos da pesquisa delineados e construídos acerca do objeto de estudo.

2.1 O PERCURSO: CAMINHOS DA PESQUISA

Compreender o que foi proposto para as crianças de 4 a 6 anos nos documentos oficiais é de suma importância. Os documentos oficiais são leis, diretrizes, documentos orientadores, reguladores e normativos. Eles trazem textos que indicam, orientam e regulam o sistema de ensino. Todos esses documentos juntos formam um conjunto que se organiza de forma única. Contudo, seus textos “[...] entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época” (FOUCAULT, 2008, p. 134).

Não só nas palavras escritas nos textos, não só em seus discursos escritos que estamos interessadas. Nosso interesse é nos prováveis efeitos que cada texto pode produzir, os quais são carregados de sentidos. Os documentos oficiais que esta pesquisa trata podem trazer: normas, proposições, orientações e estratégias pedagógicas e ou princípios que embasarão, nortearão e regularão as propostas pedagógicas e, portanto, curriculares na Educação Infantil. Os documentos são

tratados como dispositivos¹. Os dispositivos dos quais falamos nesta pesquisa são textos documentais que trazem em seu discurso como se ensina e o que se ensina para as crianças de Educação Infantil - uma vez que entendemos serem os documentos oficiais estratégias discursivas de dispositivos², conforme aponta Foucault (1996b).

Na Constituição Federal de 1988, já tínhamos questões curriculares. O Artigo 210 diz: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 139). Anos depois, essa discussão é retomada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei Nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996 -, artigo 26, que determina um currículo nacional comum desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996a).

2.2 A BUSCA: OS DOCUMENTOS DESTA PESQUISA

No campo metodológico, percorremos caminhos que, em nossa pesquisa, envolveu a escolha, a seleção, o acesso e as análises dos documentos. Em princípio, necessitamos identificar os documentos no *site* oficial do Ministério de Educação (MEC) que trouxessem propostas para o currículo de 4 a 6 anos.

Esse acesso e essa busca envolveram a recolha dos documentos de domínio público no *site* oficial do MEC, buscas no Google, por ordem cronológica. Desse modo, envolveu um recorte temporal a partir da Constituição de 1988, a qual foi um marco no processo de redemocratização do país e por entendermos ser decisiva na afirmação dos Direitos da Criança. O documento afirma que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos na Educação Básica (BRASIL, 1988). O Inciso IV do artigo 208 afirma: “O dever do Estado com a educação

¹ “O que é um dispositivo?”. Foi essa a fala proferida por Giorgio Agamben em uma das conferências que realizou no Brasil, em setembro de 2005, traduzida do italiano por Nilceia Valdati (AGAMBEN, 2005, p. 16). “A hipótese que pretendo propor-lhes é que a palavra ‘dispositivo’, que dá título a minha conferência, seja um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault. Ele o usa com frequência, sobretudo a partir da metade dos anos setenta, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de ‘governabilidade’ ou de ‘governo dos homens’”.

² Foucault em uma entrevista com Alain Grosrichard, sobre a história da sexualidade, dá o sentido para o termo dispositivo: “Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”. (FOUCAULT, 1996b, p. 244).

será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 138). Assim sendo, situa-se a Educação Infantil entre os deveres do Estado com as crianças de zero a seis anos e um direito da criança.

Na primeira busca, totalizaram 16 documentos, os quais orientam Estados e Municípios na construção de suas propostas pedagógicas e currículos para a Educação Infantil. Esses documentos serviram de base para chegarmos aos critérios daqueles que seriam analisados.

Quadro 1 - Documentos orientadores da construção de propostas pedagógicas e currículos para a Educação Infantil

Nº	Título	Tipo
1	Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990	Legal
2	Lei de Diretrizes e Bases – 1996	Legal
3	Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil – 1994	Diagnóstico
4	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1ª edição 1995 – 2ª edição 2009	Orientador
5	Propostas Pedagógicas em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise – 1996	Diagnóstico
6	Política Nacional de Educação Infantil	Orientador
7	Subsídios para o Credenciamento funcionamento de instituições de educação infantil – 1998 – Parte 1	Regulatório
8	Subsídios para o Credenciamento funcionamento de instituições de educação infantil – 1998 – Volume 2	Regulatório
9	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Volumes 1, 2 e 3 - 1998 ³	Propostas
10	Plano Nacional de Educação – PNE – 2001	Legal
11	Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos- 2003 versão preliminar e 2006 versão final	Regulatório
12	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil - 2006	Orientador

³ O documento *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Volume 1* não faz parte da análise por ser um documento introdutório e não de propostas.

Continuação

13	Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil – 2006	Orientador
14	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil – 2009	Regulatório
15	Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para uma reflexão sobre orientações curriculares	Proposta
16	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – 2009	Proposta/normativa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos selecionados para pesquisa.

Decidimos analisar, entre estes apresentados no Quadro 1, aqueles que se autodenominassem propostas ou diretrizes curriculares para as crianças de 4 a 6 anos. Então, foram excluídos os documentos *legais*, de *diagnósticos*, *orientadores* e *regulatórios*. Dessa forma, ficamos com 4 documentos, os quais apresentam as propostas curriculares: *Propostas Pedagógicas em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* - 1996; *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil* – 1998, volumes 2 e 3; *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* – 2010.

No próximo capítulo, trazemos o estudo dos documentos com questões ideológicas que davam sustentação para os governos de cada documento com rupturas e permanências nos acontecimentos.

Por meio de nosso aporte teórico sobre currículo, tratamos da compreensão dos movimentos, das influências, dos contextos que possibilitaram diferentes concepções sobre a polissemia da palavra “currículo”. Em seguida, nosso entendimento sobre um currículo para a Educação Infantil por meio de experiências que possibilitam a potência infantil.

2.3 ESTUDANDO OS DOCUMENTOS

Para o estudo dos documentos referidos para esta pesquisa, realizamos os movimentos de geração de dados que envolveram busca, arquivo, categorização, leituras interdocumentais e intradocumentais e análise dos textos, de forma a selecionar os que se referem ao tema desta pesquisa, o currículo como proposta pedagógica.

2.4 AS ANÁLISES: DOCUMENTOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 6 ANOS: QUAL INFÂNCIA E QUAL CURRÍCULO?

Para a leitura analítica dos enunciados dos textos dos quatro documentos selecionados (ver Quadro 2 a seguir), iniciamos pelos acontecimentos políticos do contexto das publicações desses documentos. Acreditamos que esses acontecimentos políticos influenciam os contextos curriculares. Entendemos que certos discursos e enunciados contidos nos textos dos documentos são fragmentos de determinados discursos em determinados tempo e lugar, como um conjunto de regras que compõem o pensamento que influenciou e influencia práticas docentes e a vida das crianças pequenas.

De forma nenhuma queremos retratar ou estudar fatos históricos. Queremos, sim, elucidar caminhos já percorridos, refletir sobre nosso percurso e encontrar novos rumos, para se pensar em currículo para as crianças. Nesse pensamento, concordamos com Foucault quando ele diz que:

Não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos. (FOUCAULT, 1996, p. 5).

Como memória intensiva do mundo em nós, estaremos também, como professores e pesquisadores, em posição de acolher e de provocar a junção entre cognição e subjetivação. Tal poderá nos conduzir e mesmo nos arrastar, de repente, a uma linha de fuga que nos dirija a um plano de hospitalidade ao pensamento, tomado não como razão cativa e interiorizada, capaz de iluminar a verdade das essências identitárias, mas de “[...] liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1984, p. 14). Trata-se de estratégias que temos experimentado com certos intercessores do pensamento, como é o caso de Michel Foucault e Gilles Deleuze, de deixar-nos transversalizar pelas forças do tempo, na operação de rachar o presente, libertando-o da condição de suporte aos estados de coisas e enunciados atualizados e repetidos. Pluralizar o presente, introduzindo nele o cristal do tempo, fazendo-o coexistir com seu passado contemporâneo.

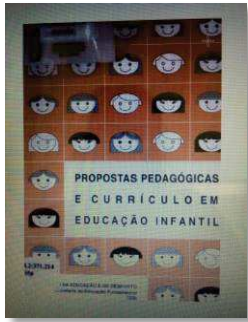
Na sequência das análises, para facilitar o acesso aos enunciados relativos à ideia de propostas inseridas nos documentos curriculares, inspiramo-nos em Barbosa

(2006) e Cardoso (2013) para selecionar as seguintes palavras-chave: Conteúdo (Ct.), Espaço (Es.), Tempo (Tp.), Interação (It.) e Materiais (Mt.).

As palavras foram acessadas por meio do programa Adobe Reader (PDF). Após todos os documentos em estudo serem “salvos” no formato PDF, utilizamos o *link* de busca onde foram inseridas, individualmente, as palavras-chave. O próprio programa encarregou-se de destacar na cor azul a palavra pesquisada. Assim com a ajuda da tecla *enter* do computador, deu-se a contagem das palavras uma a uma, até chegar a um total de palavras que nos permitiu fazer um levantamento do percentual de frequência.

Os resultados obtidos sobre a frequência percentual das palavras foram organizados em uma planilha no programa *Microsoft Excel*. A partir dos dados levantados, foram elaborados gráficos “pizza” para representar a frequência das palavras em cada documento. Esses gráficos permitiram visualizar de uma forma geral quais palavras e onde elas se encontravam com maior frequência em cada documento, e, a partir daí, elaboramos um quadro síntese de todos os documentos analisados (Quadro 2).

Quadro 2 - Documentos selecionados para a análise, contexto político e percentuais das palavras-chave

Tipo de documento	Contexto político	Título	Capa	Percentual das palavras-chave
Proposta Curricular 1996	Início do Governo Itamar Franco, finalizado com o Presidente Fernando Henrique	Propostas Pedagógicas em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise		 <p>■ Ct. ■ Es. ■ It. ■ Mt. ■ Tp.</p>

Continuação

<p>Proposta Curricular 1998</p>	<p>Presidente Fernando Henrique Cardoso</p>	<p>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Volume 2 - Formação Pessoal e Social</p>		 <p>■ Ct. ■ Es. ■ It. ■ Mt. ■ Tp.</p>
<p>Proposta Curricular 2009</p>	<p>Presidente Fernando Henrique Cardoso</p>	<p>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Volume 3 - Conhecimento de Mundo</p>		 <p>■ Ct. ■ Es. ■ It. ■ Mt. ■ Tp.</p>
<p>Proposta curricular 2009</p>	<p>Presidente Luís Inácio Lula da Silva</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil</p>		 <p>■ Ct. ■ Es. ■ It. ■ Mt. ■ Tp.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos selecionados para pesquisa.

A partir desse quadro síntese, iniciamos uma análise intradocumental, ou seja, a partir da palavra acessada fomos ao contexto delas em cada documento na busca de seu sentido. Na sequência, os estratos aparecerão destacados nas análises em caixas de texto, com o fundo azul claro e com grifos realizados pela pesquisadora para evidenciar nossos destaques. Além disso, as análises serão atravessadas pelos acontecimentos políticos do período de publicação do documento em questão.

Com a frequência estabelecida, o contexto e os sentidos identificados em cada palavra, mais os acontecimentos políticos em uma análise intradocumental, por meio

de leituras minuciosas dos enunciados, discutimos a concepção de infância e configuramos as práticas pedagógicas constituídas em cada documento curricular para as crianças de 4 a 6 anos. Analisamos os documentos em conjunto interpretando os possíveis pontos de aproximação e discrepâncias.

Na sequência, a Figura 1 apresenta a síntese do caminho metodológico, e em seguida, passamos às análises dos documentos.

Figura 1 - Síntese do caminho metodológico



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

3 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

O currículo como proposta pedagógica e suas implicações práticas e políticas são nosso interesse neste trabalho. Nosso tema central é a infância dentro desses documentos. Para uma compreensão de todas as dimensões que envolvem o termo currículo, este capítulo tem como objetivo apresentar a concepção desse termo compreendido nesta pesquisa. Gesser (2014, p. 34) aponta que “[...] compreender os diferentes movimentos históricos que marcaram os estudos e o desenvolvimento do currículo como um campo de trabalho no cenário educacional é condição necessária para entendermos a nossa realidade escolar”. Assim sendo, compreendemos que resgatar alguns acontecimentos nesse contexto nos permite observar diferentes forças e influências que impulsionaram grandes reformas curriculares em nosso sistema educacional.

É possível rever diante disso que algumas reformas curriculares tiveram papel importante na construção e na reconstrução das sociedades. Durante muitas décadas, países vêm trabalhando no sentido de resolver os problemas da sociedade por meio da educação. Gesser (2002, p. 70) afirma que “[...] a maioria das reformas educacionais e curriculares são, por natureza, reformas políticas”. Nesse contexto, percebemos que as reformas curriculares não são assuntos novos; as reformas são fenômenos e se repetem de acordo com cada momento de desenvolvimento econômico, político ou social do país.

Movimentos e influências sociais também podem suscitar discussões e reflexões importantes para a constituição da humanidade e das sociedades. Segundo Gesser (2014), esses movimentos tiveram fortes influências no âmbito educacional acerca do currículo.

Há concepções tradicionais predominantemente de influência cristã, que exercem forte influência educativa com modelos centralizados na instrução por formação intelectual, por transmissão de conhecimento, pautados na figura do professor que tem como missão transmitir conhecimento acumulado. Nesse contexto, o conteúdo que era transmitido dava a forma e moldava o percurso do aluno.

Gesser (2014) argumenta que as características do currículo no Brasil são resultado da transferência das teorias curriculares americanas desenvolvidas tradicionalmente em áreas determinadas, como disciplinas, tornando a atuação dos professores sobre o currículo de forma passiva, apenas operacionalizando aquilo que

já tinha sido determinado por especialistas. Além disso, a visão dos conteúdos era e é unilateral, atendendo aos interesses da classe dominante.

Gesser (2014) aponta que o currículo estruturado em forma de fragmentação disciplinar do conhecimento é sustentado pela tradição que, ao longo de seu percurso até a atualidade, teve suas perspectivas técnico-linear, profissional, escolástica e científica. Nessas perspectivas, o currículo categorizou-se em: tecnicista e progressivo. Sobre essas influências baseia-se a educação.

Dentro de um currículo tecnicista, está a concepção de uma escola eficiente que transforme seus alunos em trabalhadores qualificados. Em nome do sucesso ancorado pelas ideias do bom desempenho econômico, o fator de sucesso é ligado ao final da trajetória escolar. Nessa concepção, os professores são instrutores, e o seu papel é aplicar de forma eficiente os métodos de ensino, para que seus alunos alcancem as habilidades esperadas, sendo a educação uma fabricação, o ensino uma moldagem e o currículo o processo dessa moldagem para que os alunos se “formem”.

No campo do currículo progressista, os interesses são contraditórios, emerge uma educação progressista em que surgem outros discursos, mais ainda com o propósito de solucionar os problemas da sociedade por meio da educação. Essa visão curricular rompe com a postura tradicional que vê os professores somente como meros transmissores de conteúdos.

Diante desse regaste, percebemos disputas no campo do currículo. A compreensão desses movimentos possibilitou-nos caracterizar o desenvolvimento e os delineamentos no âmbito educacional, em um momento que estamos na luta contra as hegemonias, por entender que a Educação Infantil é dotada de especificidades. O currículo, portanto, é um objeto político e, para Foucault (2005, p. 22), a política é “[...] a guerra continuada por outros meios”. Desse modo, as relações de poder funcionam na sociedade e ancoram-se nos encadeamentos de força estabelecidos em cada acontecimento. Continuamos, por conseguinte, na busca por propostas adequadas às realidades com o intuito de considerar e evoluir com as potencialidades das infâncias.

3.1 CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA E POTÊNCIA

Se entendemos currículo como um conjunto de pressupostos teóricos e dispositivos legais, convenções que regulamentam, de forma hegemônica, transmitir uma única cultura para todo território nacional, a proposta pedagógica será centrada

e fechada em um currículo prescrito, o qual limita as convenções normativas às práticas docentes. Nessa concepção, a Educação Infantil ganha o papel único de preparar as crianças “despreparadas” para frequentarem futuramente o Ensino Fundamental. O currículo segue as normas e padrões do Ensino Fundamental e as práticas, assim, são “escolarizantes”. Cabe preparar o corpo e a mente “selvagem” das crianças para que possam realizar as atividades escolares no futuro e, sobretudo, nas lições de leitura, de escrita e de cálculos. Além disso, serem preparados para a futura vida adulta de sucesso.

Nesta pesquisa, entendemos currículo de outra forma, como uma proposta aberta, dando margens a diversas práticas pedagógicas. Em uma perspectiva emergente, conforme sinaliza Rinaldi (2007), professoras e crianças formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seus conhecimentos e experiências anteriores. A autora afirma:

Juntamente com essas hipóteses formulam objetivos flexíveis e adaptados à realidade e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores interferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. (RINALDI, 2007, p. 113).

Partindo dessa concepção de conteúdos curriculares emergentes, entendemos uma prática voltada mais à escuta do que à fala do professor, às relações que se estabelecem com outras crianças e outros adultos, em uma perspectiva que rompa com as tradições didáticas (RINALDI, 2007, p. 114). Dessa forma, essa abordagem não diz como e o que será abordado para a criança, ela é pautada em um forte e amplo conceito de infância e seus princípios.

Dornelles (2010) traz, em seu estudo sobre os discursos em relação às infâncias, as representações sobre as muitas infâncias da atualidade. A autora afirma que “[...] cada sociedade enuncia a infância que lhe convém” (DORNELLES, 2010, p. 1). Em seu discurso, a pesquisadora afirma que, ao interpretar e reinterpretar as infâncias, se fazem significados dela, sobre ela e para ela, mostrando outras possibilidades outras formas de ser criança. Em todo o seu texto, a autora reflete sobre as diferentes infâncias que emergem da atualidade, infâncias construídas em discursos, produtos de uma trama histórica, cultural e social, na qual o adulto sempre busca gerenciá-la por meio da produção de saberes e de poderes. Embora concordemos com Dornelles (2010), salientamos que nosso entendimento de infância está na valorização da infância como potência.

Quem nos ajuda a entender melhor sobre o encontro da infância como potência é Kohan (2007), quando ele diz que existe outra infância e que esta habita outra temporalidade. Essa infância é o encontro da criança com a potência, ou seja, infância como experiência. Essa infância é um acontecimento, uma ruptura da história, uma revolução de resistência e de criação, é a infância “[...] que encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes” (KOAHN, 2007, p. 94). Dessa forma, o autor leva-nos a refletir que o currículo para essa concepção de infância deve estar em outra temporalidade em outro lugar. Um lugar que rompe, diversifique e revolucione (KOAHN, 2007)

Nesse sentido, pensamos em um currículo na concepção do devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997), que não imita, não assimila, mas se torna outra coisa em um tempo sucessivo. Um devir, como esclarece Kohan (2007), é criação cosmológica, sempre contemporânea, é um mundo que explode uma forma que marca uma linha de fuga aberta, intensa. Assim, inspiradas no conceito de infância de Kohan (2007), inferimos ainda que o currículo, nessa perspectiva, é uma força que irrompe sem convite ou antecipação. Segundo o autor, seria uma infância da educação e não ao contrário. Kohan (2007) propõe que podemos pensar a educação de outra forma:

Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KOHAN, 2007, p. 97).

A partir disso, ele propõe a pensarmos em uma outra infância, em uma outra política da infância que não busque normatizar o tipo ideal de criança ou a sociedade que a criança deva construir. Uma escola outra, como espaço de e para as experiências, acontecimentos inesperados em que perguntas possam insistir abertamente e que nenhuma resposta às feche. Dessa maneira, as forças serão desdobradas em potências.

Essa outra escola valoriza a experiência e a infância. É da e na experiência que nasce a capacidade de inventar, de encontrar, de possibilitar uma fala criadora, intensa e como uma nova forma de se relacionar e interagir com o tempo, com o espaço e com os materiais. “[...] tira a criança desse tempo cronológico em que ocupa

um lugar de debilidade e a situa em outro tempo, em que ocupa o espaço máximo de poder e é soberana” (KOHAN, 2007, p. 114). Para o autor, a infância habita outra temporalidade, e a sua imagem é de novidade, de criação, de interrupção do dado e da transformação que estão sempre presentes em um novo ser.

Um sujeito não definido por seus sucessos, mas por seus poderes, “[...] um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera” (LARROSA, 2016, p. 28). O sujeito da experiência é o sujeito da paixão. Segundo Larrosa (2016), o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, ainda conforme Larrosa (2016), “[...] o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado”.

Assim sendo, podemos dizer que o sujeito da experiência é aquele que atravessa, que está em perigo, em exposição, receptivo, em plena transformação e paixão. Não é pensá-lo como um incapaz de conhecer, de se compromissar ou agir; o sujeito da experiência, além de passional, tem uma força que se expressa de forma produtiva para o saber e para a prática.

Larrosa (2016) ajuda-nos a esclarecer que o saber da experiência se dá na interação entre conhecimento e a vida. Vale esclarecer que, quando falamos de conhecimento, não estamos falando especificamente de conteúdos da ciência ou da tecnologia escolar. O autor diz

[...] é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como ‘conhecimento’ para as necessidades que se dão como ‘vida’ e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado. (LARROSA, 2014, p. 31).

O saber da experiência está ligado à elaboração do sentido e/ou do sem-sentido do que nos acontece, segundo Larrosa (2016). Para ele, trata-se de um saber finito ligado à existência de um indivíduo, ou seja, é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal, impossível de ser repetido. Dessa forma, o tempo da criança não é cronológico; é um tempo *Aión* (KOHAN, 2007). *Aión*, segundo o autor, é um tempo presente, um tempo brincante. “Por isso a experiência e a infância são condições de possibilidade de uma existência humana que se preze como tal, não importa a sua idade” (KOHAN, 2007, p. 113). Kohan explica ainda que “[...] *Aión* como tempo infantil é tempo circular, eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e

futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência” (KOHAN, 2007, p. 115).

Ao pensar sobre o tempo dessa forma, acreditamos em uma prática pedagógica que considere os inesperados, os sentidos, os afetos e não a lógica da repetição mecânica. Já, em relação aos materiais, é necessário, segundo Larrosa (2017) que o/a professor/a tenha alteridade e que na interação entre adultos, crianças e materiais não haja relação entre dominante, dominado e modelos a seguir.

A partir disso, entendemos que o currículo deve ser ético, no que se refere às singularidades e às sensibilidades de estar no mundo e com possibilidades estéticas de se aprender a partir das suas próprias experiências e não somente pelas existências dos outros. Podemos pensar que, ao não respeitarmos as experiências de cada criança, se tornam impossíveis sua existência.

Ao refletirmos ainda sobre a Educação Infantil, podemos dizer que o currículo não poderia antecipar resultados, a experiência não é um objetivo previsto até uma meta, mas a abertura para o desconhecido, para aquilo que emerge sem se predizer - sem produzir submissão de desigualdade, sem destruir vínculos sociais, sem violência, sem competitividade, sem autoritarismo. Larrosa (2016, p. 40) conclui que “[...] é preciso dignificar a experiência, reivindicar a experiência”. Valorizar a subjetividade, a incerteza, tudo que é provisório, o corpo da criança, sua fugacidade, sua finitude; enfim, sua vida.

Assim sendo, partimos para as concepções de currículo e de infância que estão materializadas nos documentos para as crianças de 4 a 6 anos.

3.2 ACONTECIMENTOS, DOCUMENTOS, CURRÍCULO E INFÂNCIA

Após a leitura e a identificação dos documentos legais para a Educação Infantil desde 1988, em que foi promulgada a Constituição Federal, buscamos ter um acervo de documentos nacionais, referente à política educacional voltada às crianças de 0 a 6 anos.

Tais documentos legais e normativos apontam diretrizes, normas que produzem currículos, interferem nas práticas pedagógicas, orientam e regulam os sistemas de ensino. Percebe-se que a idade da criança passou a ser um dos indicadores a compor uma agenda de política nacional (GESSER; FURTADO, 2013, p. 36). Assim, há uma necessidade de rever todo esse contexto documental, com

inquietações acerca das propostas curriculares para as crianças de 4 a 6 anos: Qual a infância que há por de trás da legalidade? Estaremos formando crianças? Aqui se instala nossa curiosidade por propostas pedagógicas para a pré-escola, nos documentos oficiais, uma vez que, em meio à obrigatoriedade, à oferta ou à expansão, está a qualidade do que se oferece para as crianças e o que se quer com as crianças dessa idade.

Desse modo, percebemos no contexto brasileiro as muitas ações realizadas pelos governos para orientar e regular os sistemas educacionais. Vários dispositivos legais foram criados com esse objetivo. Várias publicações, desde 1988, foram permeando o contexto educacional, por meio de documentos legais, reguladores, orientadores, normativos e de propostas, até chegaram a nossas mãos. Por intermédio desses documentos, temos tido contato com diferentes ideologias políticas, concepções de infância, de criança, de tempo, de espaço, de conteúdos e de atividades para as crianças de 4 a 6 anos.

Diante disso, temos então um cenário legislador que impõe normas e condutas que afetam não só o contexto educativo como também interferem na reflexão das discussões, na prática pedagógica e nas condutas infantis. Esses documentos apontam fatos e acontecimentos relevantes para a implantação da política por meio dos currículos, pois cada período governamental gerou organização curricular e práticas advindas desses documentos. Ressaltamos, porém, a preocupação com as crianças, com a educação de suas infâncias e suas experiências de aprendizagem em meio a esse contexto.

Tratamos, nesta pesquisa, os documentos oficiais como dados da pesquisa, e, a partir disso, trazemos um breve panorama político, contextualizando os acontecimentos que deram origem aos documentos. Consideramos que esses textos são produções teóricas e metodológicas que vêm sendo produzidos no contexto da Educação Infantil em um processo por meio do qual as escolas, as crianças e os professores têm experimentado sempre um “novo” contexto à medida que as políticas vão sendo incorporadas. No entanto, nosso estudo serve de reflexão sobre a infância e a educação para elas nesse processo.

3.2.1 Situando a Educação Infantil no contexto dos acontecimentos

A Educação Infantil, no Brasil, faz parte da Educação Básica, visto que a Educação Básica está colocada nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os documentos legais que norteiam a Educação Básica são a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014. Outros documentos legais foram norteadores destes mencionados e fundamentais para a Educação Infantil, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Esse conjunto de documentos legais expressam os caminhos que a Educação Infantil seguiu dentro de um processo de redemocratização do Brasil e concretizou o atendimento da criança em instituições como um direito. Nesse conjunto, são apontados caminhos, diretrizes são formuladas, orientações são trazidas para a formação das crianças por meio da elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil. O direito de acesso foi, assim, garantido por Lei, por intermédio de mobilizações, de lutas e de conquistas. No entanto, busca-se, ainda, mais acesso, mais expansão e muito mais atenção para aprendizagem das crianças nos espaços educativos e infantis, em defesa do respeito às especificidades da infância nos contextos escolares.

Como recorte temporal, destacamos a Constituição de 1988 por entendermos ser um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança (Art. 205), que aponta que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988). O Inciso IV do artigo 208 afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 138). Assim sendo, situando a Educação Infantil entre os deveres do Estado com as crianças de zero a seis anos, é um direito da criança. Com a Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 5 de outubro de 1988, foi de fato a primeira vez em que o país afirmou o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas, sendo dever do Estado assegurar as vagas, salvo a opção da família.

Anteriormente à Constituição, o país encontrava-se no período de propor políticas que diminuíssem a desigualdade social entre as pessoas. Na década de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos eram defendidas por uma educação compensatória⁴. Nessa época, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) defendia a ideia de que a pré-escola poderia por antecipação salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006).

Em 1981, o MEC pôs em prática o Programa Nacional de Educação Pré-escolar⁵ com ações de expansão e de atendimento de crianças de baixo custo, desvinculadas da escola de 1º grau (BRASIL, 1981). Isso já sinalizava apenas ser uma estratégia para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980. Diante disso, Kramer (2006) salienta certa insatisfação sobre as discussões e sobre os dispositivos criados para crianças de baixo custo em meio às ações de expansão. Segundo a autora, essa estratégia não foi recebida com entusiasmo pelas universidades, havendo certa ambiguidade no contexto ideológico sobre pré-escola e inconsistência teórica. A autora expõe que, enquanto a Educação Infantil se configurava no nível político, a academia apontava críticas às abordagens que pudessem privar a criança do meio cultural, além de insatisfação sobre as propostas de baixo custo para essa área.

Entre a ambiguidade sobre a oferta com qualidade e a concretização do papel social da criança, surgiram discussões importantes voltadas à melhoria da qualidade de vida da população nos períodos de 1980 a 1990. Nesse contexto é que a Educação Infantil conquistou seu espaço na Constituição Federal em 1988. Seu espaço foi reafirmado, mais tarde, no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Esse processo desencadeado pela Constituição marcou a entrada da Educação Infantil no contexto político. Contudo, muitos debates, frutos de mobilizações nacionais, ainda se fizeram necessários até a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20

⁴ O termo “educação compensatória” retiramos dos estudos de Kramer (1982). Segundo a autora, as políticas educacionais da década de 1970 eram voltadas a sanar questões condizentes com o fracasso escolar no primeiro grau. Dados da época revelam que o fracasso escolar tinha origem na deficiência cultural dos alunos. Nesse sentido, abriram-se políticas públicas voltadas a pré-escola a fim de sanar tais defasagens, daí a origem do termo “educação compensatória”.

⁵ “O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar insere-se em um período da História Brasileira em que a educação das crianças até 6 anos de idade não era sequer mencionada na Constituição. Tem o mérito de ser a primeira proposta projetada para as crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, em nível nacional e insere o debate sobre esse nível de educação, para além das questões pedagógicas, nas decisões político-administrativas.” (CARVALHO, 2006, p. 10).

de dezembro de 1996. Assim, por meio legal, foram conquistados os direitos da criança, vista como cidadã. Devido a isso, muitas concepções sobre criança, infância, creche e pré-escola foram ocupando espaço na sociedade e na academia e políticas foram dando o contorno e tom na forma de dispositivos em forma de documentos que foram elaborados.

Desde que a criança conquistou o direito por meio legal, vários documentos, textos foram redigidos, cada um com sua especificidade, pois foram elaborados por governos, contextos políticos diferentes. No entanto, todos possuem uma preocupação com a criança e o seu direito à educação. Contudo, sobre um currículo para a criança, não há um consenso. Dentro desse “emaranhado”, como diz Foucault (2008), é que percebemos as continuidades e as discontinuidades. Assim, concordamos com Dornelles (2010) quando ela afirma que cada sociedade anuncia a infância que lhe convém.

Sobre isso, inspiramo-nos em Foucault (2008) quando ele se refere à análise tradicional e à análise descontínua, interessada nas rupturas, nas discontinuidades, no “emaranhado” de narrativas e de discursos formando uma densa camada de acontecimentos. Ao trazermos para nossa análise as ideias de Foucault (2008), estamos interessadas no e sobre o acúmulo de conhecimento produzido, mas também na sua quebra, sobre um novo tempo e um novo olhar.

3.2.2 Contexto dos documentos e acontecimentos da Educação Infantil na construção do currículo para as crianças

A partir de uma redemocratização política no Brasil e de períodos de grandes reformas políticas para atender às políticas internacionais, há uma série de documentos produzidos pelo MEC e pelo Conselho Nacional da Educação Básica (CNE), com a intenção de regulamentar a Educação Infantil no país, divulgar e sistematizar as produções na área. Esses documentos servem de referência para embasar Secretarias Estaduais e Municipais assim como instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas.

Já levantamos a hipótese de que essa pluralidade de normas e de diretrizes curriculares induzem os currículos e são ordenamentos que estruturam o trabalho docente. São políticas, diretrizes e dispositivos que normatizam o trabalho dos professores e refletem na vida das crianças. Nesse sentido, foi de suma importância para nosso trabalho realizar esse levantamento dos documentos oficiais, para analisar

o que já foi produzido e compreender o cenário político que norteia as práticas educacionais.

Na Constituição Federal de 1988, aparece, pela primeira vez, como já afirmamos, como dever do Estado, “[...] o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1988, p. 138); e, como um direito de trabalhadores homens e mulheres, na zona rural e urbana, “[...] a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, p. 14). Esse direito, expresso na Carta Maior, teve como referência a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, a qual concebe a criança como sujeito de direitos e de responsabilidade social.

Na Convenção dos Direitos das Crianças, em 1990, aparece a necessidade de garantia às crianças – Proteção, provisão e participação. A ideia de participação da criança nos assuntos que lhes dizem respeito passa a ser garantida por todos os países que participaram dessa convenção, que está sob o Decreto N.º 99.710, de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990a). Há um documento sobre essa convenção que foi elaborado na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificado em Portugal, em 21 de setembro de 1990. Esse cenário político internacional gerou discussões no Brasil em torno da proteção, do cuidado e do respeito para com as crianças.

Em 1990, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi decretado em 13 de julho de 1990 com o propósito de garantir à criança e ao adolescente absoluta prioridade de direitos, protegendo a criança e o adolescente de toda e qualquer forma de abuso, bem como garantir que todos os direitos na Constituição lhes sejam assistidos (BRASIL, 1990b). O ECA é um documento fundamental na garantia dos direitos das crianças e muito significativo em um país em que esses direitos têm sido historicamente desrespeitados.

Em 1992, começou a ser comandada por parlamentares ligados ao Governo do então presidente Fernando Collor um processo de obstrução ao projeto da LDB N.º 9.394/1996 que tramitava democraticamente na Câmara dos Deputados. O senador Darcy Ribeiro, com a aprovação do MEC, apresentou um novo projeto da LDB N.º 9.394/1996 no Senado Federal. Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor, o então Ministro da Educação, Murilo Avelar Hingel, pronunciou-se a favor do projeto em tramitação na Câmara. O projeto da LDB foi aprovado no Senado, em 1996, em um contexto turbulento sobre privatização, em meio a muitas disputas, surgindo,

então, a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional.

Na LDB Nº 9.394/1996⁶, aparece, pela primeira vez, a Educação Infantil como “[...] primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1996a, p. 27836). A Lei aponta, em seu Art. 4º, que a educação escolar pública deve ser submetida a “[...] padrões mínimos de qualidade”, operacionalizados “[...] por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996a, p. 27833). A Educação Infantil recebe destaque na Seção II, capítulo II, nos seguintes artigos:

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

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996a, p. 27836).

Além da seção específica sobre a Educação Infantil, esse nível educativo aparece em outros capítulos, como o que trata “Da Organização da Educação Nacional” (Capítulo IV). Esse capítulo estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino e afirma a responsabilidade principal do município pela Educação Infantil, com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual.

A formação dos profissionais de Educação Infantil e a inclusão das creches nos sistemas de ensino são outros dois aspectos ressaltados pela Lei. A formação aparece no Título VI do documento, e, no que tange à Educação Básica, a LDB define, em seu Art. 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996a, p. 27839).

⁶ A Carta Magna diz que as crianças precisam de escola. O texto, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal Nº 9.394 de 1996, afirma, em seu Artigo 29, “[...] que a **educação infantil** é a primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 27836, grifos nossos).

Sobre esse artigo, ressaltamos que essa forma de conceber a formação docente em institutos superiores traz avanços, mas, ao mesmo tempo, a desqualifica, pois abre a possibilidade para o mercado na educação e a entrada de outros atores nesse setor.

Antes mesmo da promulgação da LDB, ou seja, quando ela ainda tramitava, já havia uma discussão política sobre a Educação Infantil no Brasil. Diante dessas discussões, foi instituída a Comissão Nacional da Educação Infantil integrada às várias organizações participantes, entre elas destacamos a UNESCO para prestar apoio técnico e operacional. Esse processo culminou em apoiar o MEC na realização do I Simpósio Nacional de Educação Infantil - um evento preparatório para a Conferência Nacional de Educação Para Todos, realizado em Brasília no ano de 1994.

O Simpósio foi promovido pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), pelo Departamento de Políticas Educacionais, pela Coordenação Geral de Educação Infantil e pela Comissão Nacional de Educação Infantil, coordenada pela SEF e constituída pelas seguintes instituições: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Ministério da Saúde, Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/ MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE/MEC), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/Brasil), e Pastoral da Criança/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Participaram, também, do Simpósio, representantes da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Fundação Carlos Chagas, Secretarias Estaduais de Educação, Órgãos Municipais de Educação, Instituições Governamentais de âmbito federal, estadual e municipal que atuam na área da Educação Infantil, entidades não-governamentais, destacando-se a Fundação Fé e Alegria do Brasil e Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE), além de professores de diversas universidades brasileiras como: Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro; Pontifícia Universidade Católica - São Paulo; Universidade Estadual de Feira de Santana;

Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Viçosa; Universidade de Brasília; Universidade Estadual de Campinas; Universidade do Vale do Rio dos Sinos; e Universidade de São Paulo.

As instituições internacionais representadas foram a Junta Nacional de Jardines Infantiles, do Ministério da Educação do Chile, e a Rede da Comissão Europeia para Atendimento à Criança e Outras Medidas para Reconciliar Responsabilidade de Trabalho e Família. O evento recebeu também o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/MEC, da DEMEC/MG, da Imprensa Nacional e da Universidade de Brasília (UnB), além de todas as instituições já citadas. Esse Simpósio resultou em um documento intitulado *Simpósio Nacional da Educação Infantil – Conferência Nacional Para Todos – Anais*.

A Conferência Nacional para Todos foi realizada em março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien na Tailândia, tendo como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. A Conferência, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM).

Após esses eventos internacionais, que incluem acordos para a educação brasileira, documentos importantes elaborados pelo MEC foram aprovados, sendo um deles a *Política Nacional de Educação Infantil*, com a participação da academia e consultores especialistas contratados pelo Ministério. A série de documentos, conhecidos popularmente por “documento das carinhas”, devido ao seu projeto gráfico, contém os seguintes títulos: *Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a), *Política Nacional de Educação Infantil (1994)* e *Propostas Pedagógicas em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma*

metodologia de análise (BRASIL, 1996b). Essas publicações sistematizaram várias pesquisas na área e representam grandes discussões sobre as políticas, as propostas e os currículos para a Educação Infantil. O documento *Política Nacional de Educação Infantil*, de 1994, é uma proposta aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e uma resposta a organismos e a acordos internacionais, conforme o próprio documento apresenta:

Seguindo os preceitos de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, o Ministério da Educação e do Desporto iniciou, a partir de outubro de 1993, a discussão deste documento, em que são propostas as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar, nos próximos anos, relativas a este segmento educacional. (BRASIL, 1994b, p. 1).

Nesse excerto, podemos observar que a descentralização político-administrativa à que o documento se refere são os vários organismos participantes do processo de discussão que já citamos anteriormente.

Para esta pesquisa, esse documento representa o ponto de partida para a análise dos dados. Ele foi selecionado devido a sua importância sobre a necessidade de se propor políticas públicas para a área, no que diz respeito à expansão e à oferta de vagas, à defesa de uma concepção de Educação Infantil e à promoção da melhoria e da qualidade do atendimento nas pré-escolas. O documento foi coordenado por Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto que, na época, ocupava o cargo de Coordenação Geral da Educação Infantil.

Kramer (2006) aponta os resultados das discussões que resultaram nos dispositivos que trouxeram alternativas curriculares e concepções de infância. Contudo, a autora chama a atenção para o orçamento que viabilizaria esses direitos na prática.

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãos foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. (KRAMER, 2006, p. 802).

De acordo com Kramer (2009), foi a primeira vez que o MEC delineou uma política norteadora com diretrizes e propostas voltadas às crianças.

Destacamos, também, o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, sob a coordenação das professoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995). Esse documento estabeleceu 12 direitos que visavam garantir o respeito à singularidade da Educação Infantil e à integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais, sociais. Reeditado em 2009, pelas mesmas autoras, é um documento importante para cobrar-se políticas públicas voltadas à infância. Kramer (2009) afirma que esse documento reiterou as políticas já estabelecidas nos documentos anteriores, mais especificamente para as creches,

[...] estabelecendo critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil, particularmente nas creches: critérios de organização e funcionamento, focalizando as práticas com as crianças; critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches. (KRAMER, 2009, p. 7).

O documento contém critérios relativos à organização e ao funcionamento das creches. Já na apresentação do documento ele se volta às crianças menores do que 4 anos. O documento aponta que assim se caracteriza a creche, sempre pela presença de crianças menores de 4 anos, as quais ali passam o seu tempo integral. O objetivo do documento é atingir concreta e objetivamente um patamar mínimo de qualidade para essas crianças que passam a maior parte do seu tempo fora de casa (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Os textos trazem propostas e contribuições também da discussão do 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil em 1994.

Outro documento do material das “carinhas” é *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. O texto apresenta uma série de textos sobre formação de profissionais da área escritos por especialistas reconhecidos, como Sonia Kramer, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Zilma Morais Ramos de Oliveira, publicado em 1994.

No ano de 1996, o documento *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* foi publicado. É outro documento que destacamos por tratar-se de um instrumental de análise de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Da análise dos documentos oficiais, podemos afirmar que os estudos sobre currículo e sobre Educação Infantil avançaram bastante desde os anos de 1980. Os estudos que relacionam as duas áreas são mais recentes e podem ser situados na primeira metade da década de 1990.

Segundo Kramer (2002, p. 5), o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil teria se dado pela primeira vez no ano de 1995. Nesse ano, algumas pesquisadoras brasileiras, a pedido da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC, produziram textos cuja temática relacionava currículo e Educação Infantil, a partir da seguinte questão: “O que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”.

Para construir uma política norteadora no país, esses documentos serviram para implementação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil. Para a realização dessa ação, o MEC/COEDI considerou essencial começar por realizar um diagnóstico a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas unidades da federação. Assim, constituiu-se, no final de 1994, uma equipe de trabalho que desenvolveu o *Projeto Análise de propostas pedagógicas e curriculares em Educação Infantil*.

Para a realização do projeto, a equipe achou necessário iniciar o trabalho a partir de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em Educação Infantil, que foi realizada a partir da análise dos textos produzidos pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996b). O resultado desse trabalho culminou com a publicação do documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b), que sintetizou o trabalho realizado pela equipe.

A preocupação inicial do documento era a escolha do termo mais apropriado: “[...] os termos currículo e proposta pedagógica têm sido utilizados com diferentes sentidos, em diversos contextos da educação, em geral, e da educação infantil” (BRASIL, 1996b, p. 13). Desse modo, o texto apresenta, inicialmente, as concepções das autoras referentes à proposta pedagógica e ao currículo a partir da análise dos textos encomendados às consultoras.

Outro documento que merece ser assinalado foi *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*⁷. Lançado em 1998, ele está dividido em dois volumes e traz orientações gerais quanto à implementação da Educação Infantil nos sistemas de ensino, sugerindo referências

⁷ O documento *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*, que também trata dessa etapa de ensino, não será analisado nesta pesquisa por tratar da estrutura física e da elaboração de normas para implantação da Educação Infantil.

para sua regulamentação (BRASIL, 1998d). O texto é acompanhado de artigos de profissionais e especialistas de forma a aprofundar as reflexões da área. Nele, nota-se uma preocupação em direcionar o atendimento sobre a garantia efetiva de proteção e de cuidado, ou seja, assistência.

Nesse documento, cabe também destacar o texto escrito por Marilena Rissutto Malvezzi⁸, sobre o projeto de estabelecer critérios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil de forma a acompanhar tendências internacionais. Mais uma vez, vemos a entrada de outros organismos influenciando as concepções sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil. A autora destaca, no mesmo texto, que é preciso considerar a importância de oferecer aos sistemas de educação subsídios para a definição de bases pedagógicas e curriculares, bem como de referenciais para o funcionamento das instituições de Educação Infantil com qualidade e equidade (MALVEZZI, 1998).

Podemos perceber, aqui, que o conceito de qualidade está atrelado à equidade, o que, de certa forma, exclui as especificidades de infâncias e de como vivem em diferentes contextos. Mais adiante, nesse mesmo documento, deparamo-nos com o texto de Maria Malta Campos, o qual relata sobre a importância da regulamentação da Educação Infantil no país de modo a sistematizar, por meio desse documento, as ações (CAMPOS, 1998). A justificativa é que as normas e os padrões trazidos no texto deverão ser adotados no processo de regulamentação para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. O texto traz ainda a preocupação com as mudanças, mas salienta serem necessárias por fazerem parte de uma conjuntura mundial.

O Brasil vive hoje um período de intensas mudanças na área de educação. Essas mudanças ocorrem em um contexto mundial de transformações nos sistemas produtivos e políticos, as quais colocam novos desafios para a educação. Diversos países, desenvolvidos e em desenvolvimento, estão introduzindo reformas em seus sistemas educacionais. Na reunião de Jomtiem, Tailândia, organizada pela UNESCO em 1990, os países participantes, entre os quais o Brasil, assumiram compromissos em relação a diversas metas educacionais, como a universalização do ensino fundamental. (CAMPOS, 1998, p. 35).

Esse excerto retrata sobre as reformas nos sistemas educacionais. Sobre essas discussões, já há evidências que, a partir da universalização, a proposta mais

⁸ Conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo no período de 1994 a 1997. Representante do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação na Comissão Nacional de Educação Infantil. Consultora do Projeto Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil da SEF/DPE/COEDI.

adiante seria propor um currículo nacional para esse nível educacional pautado em uma agenda internacional.

No ano de 1998, o Ministério da Educação publicou os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI), os quais se constituíram de parâmetros para o trabalho com as crianças pequenas, elaborados por especialistas na área, e que até pouco tempo serviu de referência para a organização curricular em muitas instituições educativas. Embora não esteja explícito no documento, uma das repercussões dos RCNEI têm sido a ideia de que é possível organizar o conhecimento em áreas compartimentadas. Isso tem gerado, desde sua criação, a organização dos currículos da Educação Infantil em grades - em um determinado momento, trabalha-se natureza e sociedade; em outro momento, matemática, etc., sem uma integralidade nessas linguagens.

Kramer (2006) refere-se aos Referenciais de maneira crítica, afirmando que o documento não soube equalizar as tensões entre o regionalismo e o universalismo e garantir as especificidades da infância. Trazemos, assim, para reflexão nesta pesquisa, se os RCNEI, composto de três volumes, não era, de fato, a proposta do MEC para um currículo nacional.

Direcionados às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas, os Referenciais constituíram-se em um conjunto de referências que visavam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que pudessem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a). Os RCNEI objetivaram servir de base para orientações curriculares com vistas a contribuir para a prática docente, mas trazendo certa hegemonia para os contextos.

Do ponto de vista hegemônico, as discussões sobre qualidade da educação infantil, práticas curriculares e de formação suscitam perguntas tais quais: Como romper um contexto que não leva em conta as especificidades, como questões éticas, desigualdades socioeconômicas e a trajetória dos docentes? (KRAMER, 2006).

Desse modo, percebe-se no contexto brasileiro as muitas ações realizadas pelos governos para regular os sistemas educacionais. Vários documentos e dispositivos foram criados com esse objetivo. Várias publicações desde 1988 foram permeando o contexto educacional por meio de documentos legais, reguladores, orientadores, normativos e de propostas. Em meio a ideologias políticas, concepções

e pesquisas na área, está a discussão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Diante disso, temos a legislação que impõe normas e condutas que afetam não só o contexto educativo como também interferem na reflexão das discussões, nas práticas pedagógicas e nas condutas infantis. Um exemplo disso é a Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que tornou obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Com a aprovação dessa lei, o fato mereceu e ainda merece atenção sobre os aspectos das possíveis implicações pedagógicas, na relação das crianças dessa faixa etária e no seu direito de vivenciar uma infância com especificidades, culturas e outros saberes infantis articulados aos saberes escolares.

O fato é que a discussão entre a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental não é nova. Kramer (2006) já problematizava o papel que desempenha a creche e a pré-escola. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Educação Básica (BRASIL, 2013) retomam a questão sobre a falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica e recai, novamente, nas questões sobre o currículo de Educação Infantil e no que se deve ou não ensinar nessa modalidade de ensino.

Sobre a proposta Federal de ampliação, tornando o acesso obrigatório, temos reflexões e questionamentos ainda sobre a infância diante desse processo, que acarretou e que ainda acarretam discussões com bastante destaque na produção acadêmica sobre os processos de transição entre esses espaços. Nem bem discutida essa articulação, temos novas normas sobre a forma da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 anos na pré-escola (BRASIL, 2013).

A obrigatoriedade traz dúvidas, pois o cenário teve algumas modificações a partir de 2013 com a inclusão, por exemplo, da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e de outras ações do Estado para a regulação desse contexto.

Diante disso, as questões da obrigatoriedade impõem novas incitações. Além disso, outra preocupação surge em relação às propostas, que são oferecidas para as crianças, por isso esta pesquisa busca analisar o que está sendo proposto para as crianças de 4 a 6 anos em documentos oficiais.

Dando sequência aos acontecimentos em 2010, foram estabelecidas as primeiras *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* pelo Conselho Nacional de Educação. De caráter mandatório, tinha como principal objetivo orientar as instituições de Educação Infantil na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas, além de estabelecer paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidado e educação, com qualidade, conforme encontramos neste trecho do texto de Kramer (2009):

O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18). Com força de Lei, as Diretrizes elaboradas naquele momento tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças. (KRAMER, 2009, p. 7).

A partir dessa normativa do Conselho Nacional de Educação, o documento intitulado *Política Nacional para Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação* foi publicado para consolidar essas discussões. Houve uma versão preliminar, em 2003, e apresentada a versão final em 2006.

Em 2006, o MEC publica o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* que visa orientar os municípios a investirem na Educação Infantil como política pública. No mesmo ano, o MEC publicou os *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* para subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para realização da Educação Infantil. (KRAMER, 2009, p. 7).

Do ponto de vista da autora, esses documentos do ano de 2006, definidos pelo Ministério de Educação e Secretaria de Educação Básica, significaram avanços para o delineamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, no ano seguinte, 2007, foi sancionada a Lei que regulamenta os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), até 2020. Com isso, as crianças da Educação Infantil passam a ter recursos para implementação dos direitos das crianças.

Ainda nesse cenário político, temos a Lei Nº 9.394, de 1996, que “[...] estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996a, p. 27833), determinando, nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao

Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada Lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998).

O Plano Nacional de Educação – Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010) -, cuja elaboração estava prevista desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovado em 2001. No que se refere à Educação Infantil, o texto referenda esse nível educativo como nível da Educação Básica e afirma que a educação de crianças de 0 a 6 anos é um investimento humano (BRASIL, 2001). Segundo Nascimento:

O PNE traz como objetivos e metas da Educação Infantil, a ampliação da oferta, o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação de Profissionais da área, a definição de políticas municipais de Educação Infantil e de projetos pedagógicos para essa etapa, a implantação de sistema de acompanhamento, controle e supervisão na forma de apoio técnico-pedagógico, inclusive em parceria com universidades. (NASCIMENTO, 2011, p. 152).

O PNE 2001-2010 determinava que estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem seus respectivos planos decenais, para serem constituídos em um processo democrático e participativo com representação do Governo e da sociedade. De modo a atender a essa exigência, o Ministério da Educação organizou uma nova versão da *Política Nacional para a Educação Infantil*. Com o subtítulo *Pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação*, essa nova versão, lançada em 2006, contou com a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos. Nesse documento, são apontadas as estratégias do Ministério da Educação para alcançar as metas para a Educação Infantil estabelecidas no Plano Nacional de Educação, publicado em 2001.

Na perspectiva de auxiliar na discussão sobre a qualidade nas instituições educativas, foi publicado, pelo MEC, o documento *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Trata-se de um instrumento de autoavaliação institucional que propõe uma metodologia de participação coletiva de profissionais, famílias e comunidade. O documento é organizado em 7 dimensões: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Considerando todas as mudanças e publicações na área de Educação Infantil desde as primeiras versões das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), esse documento sofreu alterações em 2009. Para auxiliar no processo de elaboração das novas DCN por parte do Conselho Nacional de Educação, a COEDI do Ministério da Educação estabeleceu convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dessa parceria, surgiu o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Esse texto trata da especificidade da Educação Infantil e esclarece sobre o trabalho com crianças pequenas, assumindo o seu compromisso para com elas.

Finalmente, são elaboradas, fazendo conjunto aos acontecimentos da Educação Infantil, as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2010), que regem esse nível de educação no país. Construídas em um processo de pequena discussão, com caráter mandatório, as Diretrizes precisam ser consideradas por todas as instituições e políticas públicas.

Rever acontecimentos da Educação Infantil nos documentos oficiais ajudou-nos a compreender que a infância conquistou espaço e direitos a participar de políticas públicas. O tema das crianças e seus direitos, a política de Educação Infantil, seus espaços e tempos para a promoção de suas experiências ricas em cultura ocupam debates educacionais há mais de 20 anos. O reconhecimento desse direito, afirmado na Constituição de 1988, logo após confirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996, está explícito nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e nos Planos Nacionais de Educação. Podemos observar, assim, que as políticas e as diretrizes curriculares também transpassam por disputas entre reorientações pedagógicas.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada e homologada, gera uma preocupação de uma possível antecipação de exercícios e de atividades escolares na Educação Infantil para melhorar índices no Ensino Fundamental. Apesar de as crianças de 0 a 5 anos terem direito ao contato com a cultura e a língua escrita, com práticas sistemáticas de leitura e de escuta de histórias, assim como brincadeiras envolvendo sons, letras, palavras, jogos etc., a responsabilidade de realizar com sistematicidade o processo de Alfabetização é uma competência do Ensino fundamental. Por esse motivo, as crianças de 6 anos foram para o Ensino Fundamental em 1996, o que, para nós, também foi um momento conturbado, porque a transição aconteceu de forma confusa, sacrificando crianças, famílias e professores

a mudar um sistema, sem mudar um currículo, sem mudar a formação de professores. Uma medida que não foi benéfica da forma que foi feita com tantas questões de forma estrutural ainda para avançar.

Não se tem nenhuma evidência científica de que antecipar práticas dirigidas de leitura e de escrita escolares com bebês e crianças pequenas defina melhores percursos na alfabetização e melhores índices de aprovação, apesar de sabermos que a frequência na escola infantil qualifica as aprendizagens até o 3º ano do Fundamental.

Com a BNCC, há disputas entre manter estilos mais normatizantes ou optar por orientações mais políticas, por incorporar novos saberes, novas culturas, estruturar, ordenar, ou seja, organizar o trabalho docente no país por meio de uma base comum. A BNCC, já prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014, define os objetivos de aprendizagem a serem considerados pelos professores para a elaboração do projeto pedagógico da escola e o currículo da Educação Infantil. No artigo 210 da Constituição de 1988, já tínhamos indícios para esse caminho, de uma base nacional comum, quando se propunha a fixação de conteúdos mínimos de maneira a assegurar a formação básica comum entre os meninos e as meninas brasileiros e brasileiras (BRASIL, 1988).

No que se refere à BNCC para a Educação Infantil, a preocupação que segue nas tensões é em relação aos caminhos que não levam a uma perspectiva prescritiva do trabalho com crianças. Precisamos entender o novo contexto que vem sendo estabelecido na BNCC, pois ele refletirá nas reações para a sala de aula.

O Parecer CEB Nº 22/98, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, já aponta duas tendências e sinaliza, no texto, algo polêmico:

[...] (a.) ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo de “socialização” e especialização de aptidões em “hábitos e habilidades psicomotoras”, principalmente: (b.) ênfase numa visão de treinamento, mais “escolarizada” de preparação para uma suposta e equivocada “prontidão para alfabetização e o cálculo”, em especial. (BRASIL, 1999, p. 12).

Sobre essas tensões, pensamos sobre nossa identidade e no nosso direito a conhecer-nos, aos saberes dessa tensa história de lutas, de vozes ouvidas e vozes caladas nos currículos, a dos sujeitos dessa história. Como argumenta Arroyo (2013, p. 23), “[...] não seremos de todo infelizes se pudermos contar a nós mesmos a nossa história”.

O reconhecimento político na defesa pela escola, pela educação para as crianças, não pode avançar na conformação de uma única proposta de educação para a infância. Como tratar as infâncias reais sobre a proposta de construirmos currículos para uma infância idealizada? As infâncias reais possuem corpos. Desse modo, como pensar esses corpos em rotinas segmentadas, enturmação, tarefas de casa, atividades pré Ensino Fundamental? Desse modo, precisamos entender as potencialidades e as representações da infância ao longo dos discursos diante de tal contexto político para a Educação Infantil.

Recentemente, o MEC entregou, para aprovação do CNE, a terceira versão da BNCC, documento normativo que visa atender à LDB N° 9.396/96, o qual indica o que todos os estudantes precisam aprender durante o tempo de escolaridade. A BNCC não se coloca como currículo, porém orienta propósitos do que se espera para a educação brasileira em consonância com as DCN. Quando afirmamos que a BNCC não se evidencia como currículo é porque, em seus textos, ela se propõe como documento orientador para a construção dos currículos escolares e as propostas pedagógicas dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a BNCC integra-se no âmbito das políticas nacionais da Educação Básica, mas os questionamentos e os estranhamentos da pesquisa são os mesmos, porque, ao rever a trajetória dos documentos, não restam mais dúvidas sobre o controle exercido pelos poderes em relação às crianças e aos currículos para ela.

Entre idas e vindas, conquistas, sucessos e retrocessos, nos dispositivos das políticas não cabem tamanhas especificidades da infância. Assim sendo, trazemos para a discussão os estudos de Schütz, Cervi e Corrêa (2016, p. 2), pois, para as autoras, “[...] a infância nesta sociedade se organiza sob novas bases, em que o objetivo do governo passa a ser a população, e as crianças passam a ser alvo privilegiado dessas operações de administração dos corpos, que visam uma gestão calculista da vida”.

Essa constatação vem permeando nossa pesquisa, visto que as relações de poder, exercidas por meio dos documentos e outros dispositivos, não podem ser ocultadas. Afinal, o Governo exerce poder sobre a sociedade, a disciplina e o controle, destinados a guiar a conduta dos homens, nesse caso, dos docentes por meio dos currículos. Estes, por sua vez, influenciarão as maneiras de pensar e de viver das infâncias dentro e fora da escola. Diante disso, continuamos a ser “achadouros” da

Infância na tentativa de escavar e encontrar propostas para as crianças de 4 a 6 anos nos documentos que selecionamos. Nesse sentido, pensando com Gesser (2013), “[...] onde há escola, há um currículo”, cabe a nós refletir o que está sendo proposto para as crianças de 4 a 6 anos em documentos oficiais.

Sobre a nossa problemática, pairam questões e inquietações sobre os tempos e os espaços infantis no currículo, sobre uma hipótese de escolarização antecipada. Desse modo, reafirmamos a importância da coleta de documentos para análise de propostas para esse grupo de crianças, dada a polissemia do termo pré-escola, em uma ideia de antecipação ou de preparação.

Diante desse acervo, buscamos sistematizar os dados coletados referentes à pergunta de pesquisa. Procuramos selecionar somente aqueles que trazem em seus textos propostas para as crianças de 4 a 6 anos, haja vista que, em geral, todo o acervo da presente pesquisa introduz o tema e nos apresenta um panorama da Educação Infantil no Brasil.

Pesquisar, analisar os documentos oficiais para a Educação Infantil é quase que fazer um balanço analítico neste momento tão importante na educação brasileira. Nossa pesquisa vem, assim, com a responsabilidade de evidenciar acontecimentos políticos, quase que em um balanço nos textos dos documentos oficiais da Educação Infantil. Assim sendo, no capítulo a seguir, tratamos das análises dos documentos curriculares para Educação Infantil de 4 a 6 anos.

4 ACONTECIMENTOS POLÍTICOS E OS DOCUMENTOS

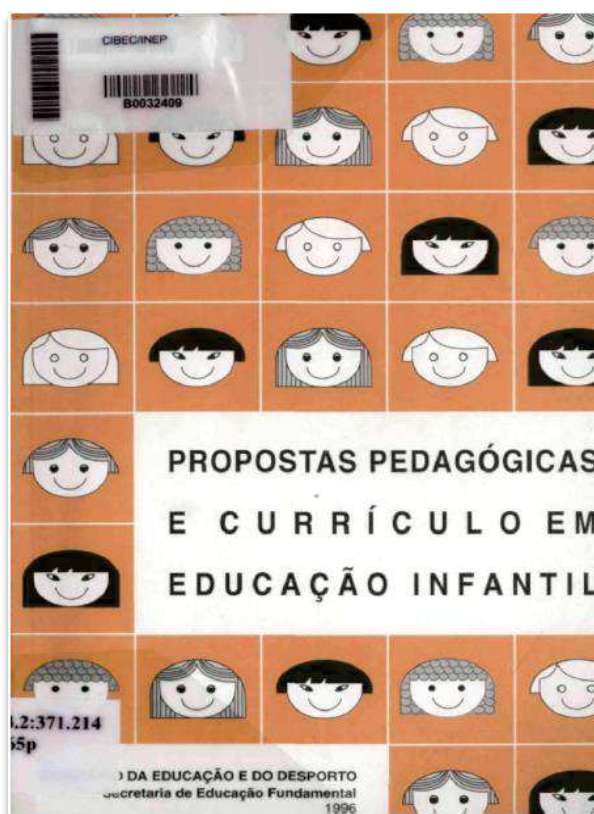
Este capítulo apresenta as nossas interpretações a respeito dos acontecimentos políticos dos documentos de propostas curriculares para as crianças de 4 a 6 anos. Analisamos essa relação e, a partir disso, expressamos as concepções de infância e práticas docentes contidas no discurso desses documentos.

4.1 ANÁLISE INTRADOCUMENTAL

Depois de selecionados os documentos, realizamos a análise intradocumental, de modo individual por meio de palavras-chave para acessar o documento. Dessa forma, a partir da palavra acessada, fomos ao contexto delas em cada documento na busca do sentido e, assim, analisar de modo crítico a frequência de palavras e o contexto de cada documento.

4.1.1 *Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil – 1996 - A preocupação com a infância: o que fazer?*

Figura 2 - Capa do documento *Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil*



Fonte: Imagem extraída de Brasil (1996b, n.p.).

Os textos do ano de 1996 compõem o conjunto de documentos elaborados no período dos anos de 1990, com a necessidade de verificar as propostas curriculares da Educação Infantil vigentes nesse período e uma resposta à prática assistencialista. Dentro de um novo contexto em que a sociedade exigia a melhoria da qualidade da educação, bem como a garantia de acesso à proteção e ao desenvolvimento pleno das crianças, a educação tornou-se o centro de debates das políticas públicas (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). As mudanças em relação à concepção de infância, ao desenvolvimento, à educação, ao papel do Estado e da sociedade para com a educação das crianças advém das perspectivas também de um novo contexto político.

A equipe que constituiu o conjunto desse documento passou por dois governos federais. Esse texto para análise teve o início de sua elaboração no final do Governo Itamar Franco, sendo finalizado no Governo Fernando Henrique. Mesmo com a mudança de Governo, o documento foi finalizado com a mesma equipe que iniciou o conjunto de documentos conhecidos como “carinhas”. Da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) faziam parte as pesquisadoras brasileiras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer. Elas realizaram um trabalho de consultoria com o objetivo de nortear o projeto de Educação Infantil no país, como uma ação prioritária do MEC.

No entanto, apesar do grande aparato legal, entre eles as políticas educacionais por meio da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, ainda se constatou, nesse período, uma discrepância na realidade da maioria das escolas infantis.

Nesta pesquisa, consideramos pertinente apresentar esse documento de diagnóstico sobre as propostas pedagógicas em Educação Infantil, vigente no país e publicado em 1996. Embora ele não traga propostas definitivas no âmbito nacional, nós o consideramos importante porque ele discute as propostas pedagógicas para Educação Infantil vigentes no Brasil até a elaboração desse documento, o que consideramos importante para entendermos os contextos dessas práticas.

O documento faz a discussão de pesquisadores sobre a dificuldade em estabelecer um consenso sobre propostas curriculares, propostas pedagógicas e currículo na Educação Infantil. Naquela ocasião, a identidade da Educação Infantil oscilava para o assistencialismo ou para a escolarização.

O documento reúne propostas curriculares em curso nos diversos estados do Brasil. A intenção era incentivar a elaboração, a implementação e a avaliação de propostas pedagógicas vigentes. Nesse sentido, as consultoras desenvolveram uma metodologia de análise das propostas enviadas para, posteriormente, realizar orientações pedagógicas.

Estados e municípios de capitais brasileiras enviaram documentos para as equipes do MEC, que, em sua maioria, foram construídos e elaborados pelas instituições escolares no início da década de 1990.

O processo vivido pelos consultores a partir desse levantamento, que chamamos nesta pesquisa de documento de diagnóstico, foi encontrar a “multiplicidade de situações” (BRASIL, 1996b, p. 31). Foram encaminhados, segundo o próprio documento relata, 45 conjuntos de propostas pedagógicas e curriculares, sendo 25 provenientes de estados e 20 de municípios de capitais. Desse total, um dado bem relevante que serviu de base de informação para esta pesquisa foi a constatação de que 39 documentos enviados para as consultoras se referiam à pré-escola, destinados ao trabalho com crianças de 4 a 6 anos, mais prioritariamente àquelas de 6 anos.

Já no início do diagnóstico, verificamos que os títulos para os documentos eram os mais diversos quanto à sua natureza e sua forma. Constatamos, assim, certa diversidade e entendimento no que se refere à proposta pedagógica e ao currículo para a Educação Infantil, conforme expõe o próprio documento:

De maneira geral, os documentos se intitulam Proposta Curricular. Outros se denominam Currículo Básico. Conteúdo Programático. Plano Básico de Estudos, Proposta Complementar de Atividades, Reorientação Curricular, Listagem de Conteúdos ou Proposta de Revitalização. (BRASIL, 1996b, p. 32).

Além da diversidade e da multiplicidade de termos para intitular o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos, as consultoras detectaram, também, interpretações e entendimentos distintos do que é ser uma proposta pedagógica. Nessa mesma análise, as consultoras do MEC detectaram a falta de propostas para as crianças de 0 a 3 anos e uma preocupação evidente de um currículo baseado em conhecimentos para as crianças de 4 a 6 anos, pois foram enviados para essas idades currículos organizados no formato tradicional e com disciplinas presentes tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Dessa maneira, percebemos a tendência da

escolarização na pré-escola com uma preocupação evidente na alfabetização, ainda com ideia de educação compensatória:⁹

A maioria das propostas defende uma educação democrática, transformadora da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, predomina a defesa de uma escola que cumpre seu papel na sociedade, na medida em que possibilita ao indivíduo o acesso aos **conhecimentos historicamente acumulados**. Estes **conhecimentos**, na maioria das vezes, se apresentam organizados no formato das tradicionais disciplinas presentes no currículo do ensino fundamental. Como decorrência dessa visão, optam por uma concepção de instituição de educação infantil com função pedagógica. Numa perspectiva restrita, que tende a **se caracterizar por um modelo de escolarização**, tendo como foco principal a alfabetização. (BRASIL, 1996b, p. 39, grifos nossos).

Para Larrosa (2016), todos nós já ouvimos ou estamos vivendo em uma “sociedade de informação”, e ele afirma essa vivência como sinônima de “sociedade da aprendizagem”. Para o autor, esse intercâmbio de informação para a aprendizagem alicerça-se no acúmulo, “[...] como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2016, p. 19). É dessa forma que vemos esse documento que estamos analisando, um documento que verificou as perspectivas educacionais daquele período, ancoradas em um currículo alicerçado no acúmulo do conhecimento, de informação para formação dos cidadãos.

Esse documento da análise é um documento de diagnóstico, mas, ao longo da leitura, podemos verificar sua intencionalidade de unificar as propostas que eram dispersas no país. Temos, também, a ideia das opções teóricas das pesquisadoras, suas concepções e suas escolhas metodológicas que convergiram para o momento.

O documento aponta para o fato de a maioria das propostas enviadas para as pesquisadoras ter uma concepção de Educação Infantil com função pedagógica. Uma perspectiva restrita com tendências e características por modelos de escolarização, tendo como foco principal apenas a alfabetização, conforme o exposto na caixa de texto anterior, que traz um recorte do documento sinalizando esse modelo encontrado naquele período.

Segundo o documento, o construtivismo é a referência nos anos de 1995 e 1996, sendo a referência teórica mais utilizada na maioria dos textos enviados e analisados pelo MEC. O relato dos consultores foi de uma utilização bastante

⁹ Optamos por deixar os recortes dos documentos em uma caixa de texto na cor azul para diferenciá-los das demais referências desta pesquisa.

generalizada do construtivismo piagetiano, muitas vezes com diversas interpretações e referenciado como um método que poderia resolver todas as questões pedagógicas. Ainda, outras influências e abordagens também foram constatadas na perspectiva sociointeracionista.

Larrosa (2017) afirma que, quando um texto passa a fazer parte de um discurso pedagógico, ele fica submetido, incorporado, escolarizado, do ponto de vista da aquisição pela transmissão, a tal ponto que não se pode controlar totalmente o discurso que leva consigo regras didáticas e ideológicas do discurso oficial e dominante.

Embora os textos que compõem esse documento utilizem influências de uma pedagogia progressista, eles conservam valores e entendimentos na relação de ensino-aprendizagem na perspectiva de avanços pedagógicos, por meio de abordagens de Piaget, Wallon e Vygotsky, sobretudo no que diz respeito à relação ensino/aprendizagem, evidenciando que essas abordagens construtivistas podem ser a solução.

O suposto valor no mercado educacional dado a essa palavra parece ser o maior responsável pelo seu uso indiscriminado e por suas inúmeras utilizações. Desta forma, o que se verificou no discurso foi uma utilização bastante **generalizada do construtivismo piagetiano, com múltiplas interpretações [...]. Nos documentos, outra referência feita também com grande frequência diz respeito à perspectiva sócio-interacionista ou sócio-histórica de Wallon e Vygotsky.** Algumas vezes essas referências se fazem enquanto uma complementação à **perspectiva piagetiana**, outras vezes enquanto oposição a esta e outras ainda como superação **dessa forma de abordagem**. Em alguns casos, **constata-se uma confusão de perspectivas**, evidenciada na justaposição desses enfoques teóricos. (BRASIL, 1996b, p. 41, grifos nossos).

O documento também aponta para um currículo oculto, justamente por constatar-se “uma confusão de perspectivas”, conforme evidenciamos no recorte do texto. Mesmo com todos os textos apontando para as teorias construtivistas, o que se percebeu foi uma contradição do que se é escrito nas propostas pedagógicas das instituições daquilo que é feito na prática escolar.

Para Larrosa (2016, p. 18), “[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras”. Sobre isso, podemos afirmar que há muitas relações envolvidas com uma genealogia do poder, com suas relações, mais precisamente a teia que se estabelece os regimes de verdade e a verdade (FOUCAULT, 1996b).

Conforme sinalizamos, há um currículo oculto, um poder que se instala que insere a criança em atividades mecânicas e repetitivas na busca do conhecimento pela aprendizagem de conteúdos.

Observaram-se, assim, em algumas classes visitadas, práticas empiristas ao invés de construtivistas, evidenciadas através de **trabalhos mecânicos e repetitivos** desenvolvidos pelas crianças, poucas situações de interação de crianças na busca de construção de **conhecimento** e a não consideração da inserção cultural da criança no seu processo de **aprendizagem**. (BRASIL, 1996b, p. 42, grifos nossos).

Visões conceituais equivocadas sobre a Educação Infantil, especificamente para as crianças da pré-escola foram constatadas, não considerando a inserção e a interação das crianças no processo de aprendizagem. A função pedagógica da pré-escola foi confundida com modelos preparatórios para o Ensino Fundamental, na medida em constatamos no documento práticas mecânicas e repetitivas.

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infundavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou que se aprende. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Como evidenciamos, as propostas para a pré-escola estão carregadas de trabalhos repetitivos em um processo que vê a aprendizagem linear, com conteúdos e matérias centradas no professor, visto como aquele que domina o programa de trabalho com os alunos. Parece-nos que esse trabalho se assemelhe aos conteúdos de escolarização, sempre na função de preparar para um tempo diferente da infância que estamos trazendo nesta pesquisa, distanciando-se de princípios de uma educação para a infância, de uma linguagem para a infância. Na concepção de Kohan (2007), quando abrimos mão da infância, quando renunciamos a infância, perdemos a capacidade de inventar, de encontrar novos inícios. Para ele, a infância é a possibilidade de criar um novo mundo e não apenas reproduzir o mesmo mundo.

Na análise desse documento, constatamos que as propostas para as crianças de 4 a 6 anos são sempre na ideia da escolarização, usando as teorias de modo a legitimar um discurso que não aparece na prática pedagógica, sempre como um ato em defesa da aprendizagem.

Nos documentos, essa tendência aparece, em geral, associada à ideia de uma educação democrática e transformadora, trazendo, em seu bojo, um discurso sobre a criança enquanto ser social, inserida numa cultura e vista como sujeito de direitos. **Percebe-se, no entanto, que a opção por essas concepções tem servido para legitimar a defesa apenas do direito de aprender os conteúdos escolares.** Com esse entendimento restrito do conceito de cidadania, os direitos fundamentais das crianças não são estendidos àqueles relativos aos cuidados, ao brincar, e ao acesso a outros bens da cultura. (BRASIL, 1996b, p. 43, grifos nossos).

Essa tendência de um currículo mais “escolarizante” e “preparatório” para as crianças de 4 a 6 anos deu-se devido a nossa construção social de identidade. Uma vez que o papel da Educação Infantil foi atrelado ao bem-estar social e desvinculado da Educação Básica instalou-se um caráter assistencialista de propostas para as crianças. No anseio e na busca por uma identidade com função pedagógica, atrelando funções de bem-estar, cuidado e educação, atribuiu-se de maneira naturalizada a proximidade e o espelhamento na escola tradicional de ensino de primeiro grau. O caráter preparatório, em uma educação ainda compensatória, veio com o discurso de articulação.

Em nossa análise, essa articulação da pré-escola com o Ensino Fundamental foi compreendida como antecipação da escolaridade, com atividades que pudessem antecipar os domínios de leitura e de escrita.

No entanto, fica constatado no documento que, após serem observadas as propostas enviadas ao MEC, consultores foram visitar os locais, como secretarias de educação e escolas, a fim de observar a teoria enviada e a prática. Conforme evidenciamos a seguir, o modelo observado no currículo para as crianças da pré-escola teve ênfase em aspectos cognitivos, muito semelhante ao Ensino Fundamental, em uma pedagogia centrada no adulto e espaços reduzidos para aprendizagem, conforme mostra o recorte do texto:

Na ida aos estados, para avaliação da implementação, tanto nas entrevistas quanto nas visitas às instituições, **perceberam-se marcas da escolarização tradicional** em grande parte dos locais visitados: **trabalho centrado no adulto**; carteiras enfileiradas ou espaços e mobiliários inadequados (mesmo quando há **espaços, estes são mal utilizados**); **ausência do lúdico**, de atividades corporais, do trabalho com diferentes formas de expressão: **ênfase no aspecto cognitivo, principalmente em atividades de alfabetização** dentre outras. Essas marcas são mais fortes nas classes de pré-escola, principalmente naquelas de crianças de 6 anos, que funcionam dentro de escolas de 1º grau públicas, tanto em função da proximidade do modelo quanto pelas próprias pressões da escola, dos professores de 1º grau ou mesmo dos pais. (BRASIL, 1996b, p. 43, grifos nossos).

Sem dúvida, é um documento bem interessante que mostra, por meio da sua própria metodologia de análise de diagnóstico, uma tendência de Educação Infantil de um período, configurando, portanto, um retrato extenso da realidade da educação infantil brasileira.

Em nossa análise pela frequência de palavras, o percentual maior foi da palavra **Espaço** com 33%. Na leitura do documento, verifica-se que a palavra está associada à jornada das crianças na escola, à expansão, à oferta de vagas, ao espaço institucional, ao espaço educativo. Além disso, refere-se, na maioria das vezes, à organização do espaço como meio de promoção de aprendizagem.

Na análise do documento, o espaço faz parte de propostas pedagógicas para as crianças, porém parte-se do pressuposto de que as ações desenvolvidas nele geram aprendizagem e sua organização é uma ação dos educadores, como podemos constatar nos recortes a seguir:

Sob responsabilidade da equipe envolvida diretamente no trabalho com as crianças, outro plano diria respeito à ação cotidiana dos educadores junto aos grupos de crianças (seleção de temas e **organização** das atividades, dos materiais e **espaços**, do tempo): às atividades dos educadores em relação ao trabalho pedagógico [...]. (BRASIL, 1996b, p. 16-17, grifos nossos).

[...] partindo do pressuposto de que as instituições de cuidado e educação infantil coletivas podem **ser espaços privilegiados de socialização e aprendizagem para as crianças, desde que o trabalho esteja adequadamente organizado** e que seja assumida a função social de **educar e cuidar** das crianças. (BRASIL, 1996b, p. 17, grifos nossos).

Ainda assim, o espaço é considerado um elemento curricular importante para aprendizagem das crianças. Na visão do documento, o currículo é visto como uma palavra polissêmica, construída em tempos e espaços distintos.

Nessa concepção de espaço organizado pelo professor, trazemos a implicação feita por Barbosa e Horn (2008) sobre a forma como organizamos o espaço, pois este interfere significativamente nas aprendizagens infantis. A partir desse pensamento, concluímos que o espaço nunca é um elemento curricular neutro, podendo ser estimulador, facilitador ou de ordem e limitador. Importante lembrar que, dentro de uma concepção de infância como potência e possibilidade, o espaço tem um caráter simbólico, mas oferece aprendizagens que podem se estruturar de diferentes formas.

Para as crianças da pré-escola, foi constatado, nesse documento, a rotina “escolarizante” que o espaço promove nessa fase escolar, com certa ausência do lúdico e espaços cada vez mais parecidos com a escola de Ensino Fundamental:

Desta forma, encontram-se **pré-escolas** funcionando em escolas de 1º grau ou em prédios próprios, classes de pré-escolas em creches, educação infantil como subprogramas em CIEPs, creches oficiais, creches comunitárias, etc. As escolas ligadas às escolas de 1º grau trabalham prioritariamente com crianças de 5 e 6 anos e tendem a adotar **O modelo escolar: salas de aula com carteiras inadequadas para crianças pequenas e enfileiradas diante de um quadro-negro;** material de uso das crianças constituído basicamente por lápis, papel e folhas mimeografadas; ausência ou impossibilidade de acesso pelas crianças a jogos e brinquedos; **inexistência de brinquedos como trepa-trepa ou tanques de areia: espaços externos restritos ou pouco aproveitados, em muitos casos, utilizados apenas nos momentos destinados ao recreio; horários rígidos e condicionados à rotina da escola de 1º grau.** (BRASIL, 1996b, p. 17, grifos nossos).

Esse modelo e esse fazer pedagógico vigente retratam as propostas encontradas no documento e um contexto de espaços que atuam de maneira a centralizar as aprendizagens em atividades e programas de um currículo fechado que obedece a uma tradição. E, também, uma seleção organizada pelo professor. Com isso, corroboramos as ideias de Barbosa e Horn (2008) sobre a necessidade de o professor encontrar interrogações nos percursos que as crianças fazem, “[...] precisando emergir e ser elaborado na ação, na relação entre o novo e tradição” (BARBOSA; HORN; 2008, p. 37).

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias. (BARBOSA; HORN; 2008, p. 37).

Constamos que as situações que as autoras relatam nada se parecem com a realidade encontrada naquele período, retratadas nesse documento.

Em seguida temos a próxima palavra analisada **Conteúdo**, com 22% do total do documento. “Conteúdo” é, assim, a segunda palavra que aparece com mais frequência nesse documento de 1996.

As ideias de diagnosticar as propostas vigentes no país são de um grupo de especialistas ligado ao Governo da época, que tinha como propósito esclarecer o que era proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil. Dessa maneira, as ideias

expressas pelas especialistas contratadas serviram de ponto de partida para a construção de critérios, de procedimentos e de instrumentos de análise de propostas de estados e municípios (BRASIL, 1996b).

Diante de tal contexto, a pesquisadora Tisuko Morchida Kishimoto esclarece sua concepção de currículo como “[...] explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais” (BRASIL, 1996b, p. 13). Dentro dessa concepção, a pesquisadora conceitua conteúdo como áreas a serem adquiridas pelas crianças, em um contexto conceitual sinônimo de currículo:

Kishimoto, encontrando-se na literatura a palavra “currículo” sendo utilizada na acepção mais antiga de conteúdos a adquirir em áreas como arte, música, movimento, linguagem e outras, ou na acepção de experiências a serem adquiridas pela criança; o termo “programa” é usado no sentido de propostas governamentais ou institucionais, ou como linhas de trabalho ou mesmo como sinônimo de currículo. (BRASIL, 1996b, p. 13).

No texto, Kishimoto discorre sobre experiências americanas e europeias que trazem maneiras de ver o conceito de currículo e de conteúdo. Para ela, o currículo deve constar tudo o que se oferece de modo intencional às crianças para aprender, para ensinar e para avaliar. Ela ainda conclui que currículo é um recurso no qual se pode planejar, traçar metas e orientar o desenvolvimento infantil.

O currículo pode sim trazer uma ação intencional, planejada, mas que seja de forma coletiva e que tenha valor educativo por meio de experiências para e com as crianças. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 34), “[...] os conteúdos são peças de um quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionamos em um contexto”. Assim, quando falamos de ações planejadas e coletivas, queremos incluir as crianças de 4 a 6 anos para aprenderem a pesquisar, refletir, estudar, opinar, argumentar, duvidar, pensar, elaborar e executar, e, principalmente, que essas ações sejam elaboradas e executadas “[...] *com as crianças e não para as crianças*” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34, grifos das autoras).

A próxima palavra refere-se ao **Tempo**, com 19% do total do documento. Muitas vezes a palavra se refere ao turno das crianças na instituição, à jornada de trabalho dos professores, a uma perspectiva cronológica de crescimento e expansão da Educação Infantil, assim como aos recursos destinados para ela. O contexto

político do período era baseado na discussão explícita da LDB e nos financiamentos da Educação Infantil.

Os termos “creche” e “pré-escola” ocupariam o sistema de ensino no Brasil, com a significação de que na pré-escola as crianças deveriam ou seriam escolarizadas, com atividades que as preparasse para o Ensino Fundamental. A definição seria, então: creche para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola para as de 4 a 6 anos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Ainda sobre análise da palavra tempo, o documento traz um trecho no texto que relata o distanciamento da creche de atividades escolares e educativas e para a pré-escola modelos “escolarizantes”:

As creches, por sua vez, pelo fato de, em geral, atenderem crianças de 0 a 6 anos, em período integral e de, necessariamente, assumirem também a função de cuidar, revelam um maior distanciamento do modelo escolar. Isso se manifesta tanto na forma como nelas se organizam O **tempo** e o espaço, quanto nas relações estabelecidas entre seus profissionais e destes com as crianças e as famílias. Entretanto, há que se ressaltar que as classes de pré-escola visitadas que funcionam em creches tendem a **adotar características de escolarização**. (BRASIL, 1996b, p. 49, grifos nossos).

Diante desse trecho, temos o fato de uma concepção tradicional de programa escolar, listas ou conteúdos obrigatórios, previamente definidos e autoritariamente cobrados. Não sabemos ao certo, porém, se o documento sinaliza para esse tipo de proposta à qual fazemos alusão - uma execução de trabalho pedagógico e de propostas sobre o controle do tempo.

A palavra **Materiais** corresponde a 17% do documento e se refere a equipamentos, materiais de uso coletivos como forma de organização do trabalho docente, materiais de secretaria, institucionais, financeiros e estratégias didáticas observadas durante as visitas feitas pelas especialistas aos locais que enviaram suas propostas. Nessa visita, foram constatados que os materiais oferecidos às crianças eram ultrapassados. Para as crianças da pré-escola, havia ausência de brinquedos e materiais como folhas e lápis para utilização e foco em atividades prescritivas.

O ensino desprovido de significado, O descaso em relação às consequências nefastas deste ensino sobre as crianças, a repetência. Chegou-se a encontrar crianças de até 14 anos em classes de pré-escolas ou creches, em alguns locais. Soma-se a essa problemática o agravante de que o trabalho imposto às crianças por essas pré-escolas/creches, limita-se à codificação e decodificação de sinais gráficos, de forma mecânica e repetitiva, através de métodos silábicos e outros materiais didáticos totalmente ultrapassados. Em contraposição a esse tipo de trabalho, encontraram-se algumas unidades, onde, mesmo a alfabetização não sendo o centro do trabalho, a maioria das crianças, em geral, se alfabetiza aos 6 anos de idade. (BRASIL,1996b, p. 45).

Os materiais para as crianças de 4 a 6 anos eram reservados para cópias e atividades de leitura e escrita, uma preocupação evidente com a alfabetização desde muito cedo. Para Larrosa (2017), leitura é metamorfose, é a ideia de leitura como transformação. “[...] a educação literária não se baseia em nenhuma nostalgia”; no entanto, é um tempo e um lugar, acabado e inacabado, que inquieta e transforma.

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, incitados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. (LARROSA, 2017, p. 182-183)

Muitas situações foram verificadas a partir desse documento, listas de palavras, programação e etc. Kramer (1997) anuncia que, no Brasil, não se pode falar de uma única proposta. A realidade verificada é múltipla, que também carece de múltiplas propostas, pois existem diversas formas de trabalho pedagógico:

Por isso, não se pode falar de uma proposta, mas, sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. (KRAMER, 1997, p. 22).

Com essa afirmação de Kramer (1997), não se pode aceitar um único modelo de currículo, como forma de organizar o trabalho disperso no Brasil. Há de construir-se um currículo pensando nas heterogeneidades existentes no Brasil e que atue em uma sociedade escolar mais justa.

A seguir analisamos a palavra **Interação**, que compõe 9% do documento. No texto introdutório do documento, encontramos uma perspectiva da palavra “interação” atrelada à aprendizagem em uma relação com a experiência:

Entendendo experiências de aprendizagem como “a interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir” (BRASIL, 1996b, p. 10).

Essa é uma opinião da pesquisadora Kishimoto. A autora refere-se a uma concepção de currículo sociointeracionista como opção teórica muito presente no contexto do documento e muito recorrente nesse período educacional, vista como uma das formas a se solucionar as práticas curriculares vigentes no país nesse período.

Outra situação na qual a palavra “interação” aparece é sobre a perspectiva da pesquisadora Ana Maria Mello. A autora defende a questão do currículo aberto, tomando como referência Cesar Coll, que aponta a interação como um processo contínuo dentro de um programa pedagógico (MELLO, 1994).

O currículo aberto concede grande importância às diferenças individuais, no contexto social, cultural e geográfico onde se aplica o programa pedagógico. Propõe a interação permanente entre o sistema e seu entorno, integrando as influências externas no próprio desenvolvimento do programa educativo que está aberto a um contínuo processo de revisão e reorganização. (BRASIL, 1996b, p. 10).

A pesquisadora alerta para que a educação não cometa mais os erros do passado e conclui que uma proposta pedagógica deva servir como caminho e ser orientadora às especificidades regionais e à diversidade de situações possíveis.

O documento ainda traz alguns apontamentos nas relações e nas interações entre as escolas, as secretarias e as famílias das crianças. Dessa maneira, encerra-se a análise de frequência de palavras apontadas na pesquisa como elementos curriculares.

Ainda nesse documento são retratados: os avanços, os desafios, os desvios. Entre os desvios, pensamos ser muito pertinente para a pesquisa o seguinte item sinalizado no documento: “[...] entre os desvios está o processo de escolarização precoce das crianças expresso na rigidez e no formalismo das atividades desenvolvidas, principalmente com crianças de 4 a 6 anos” (BRASIL, 1996b, p. 66).

O documento ainda aponta para os entraves, as dificuldades, as incoerências e outras constatações. Por fim, o documento faz algumas recomendações às secretarias para que sejam criados mecanismos de qualificação profissional, interlocução dos educadores com as propostas pedagógicas. Ao final é elaborado um

roteiro como sugestão para as próximas elaborações de propostas como essa, bem como orientações diretas do MEC e de seus consultores de como elaborar propostas curriculares de unidades de ensino.

4.1.2 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 1998: um currículo fechado

Figura 3 - Capas dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil



Fonte: Imagem extraída de EdutECH Brasil.¹⁰

Os materiais dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, foram desenvolvidos no final do primeiro mandato do Governo Fernando Henrique. Outra equipe de consultores foi chamada para desenvolver outro documento curricular, juntamente à Secretaria de Ensino Fundamental.

Nesse documento, a coordenação-geral da Educação Infantil estava sob coordenação de Gisela Wajskop, em um contexto político de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), que estabelece pela primeira vez na história do nosso país que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Sobre esse contexto, outra equipe de profissionais assume para elaborar outro material curricular e desconsiderar o trabalho da equipe anterior. Em nossa concepção, houve um recorte, uma descontinuidade do trabalho que vinha sendo feito até esse período; assim, o contexto educacional sofre influências do contexto político.

¹⁰ Imagem disponível em: <<https://edutechbr.wordpress.com/2016/02/05/rcnei-referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram um conjunto de documentos para a construção de propostas para a Educação Infantil. O conjunto é composto e dividido em três volumes: Volume 1, que se refere à introdução, com textos de organização do referencial; o Volume 2, que se refere à Formação pessoal e social; e o Volume 3, que se refere ao Conhecimento de mundo. Os dois últimos farão parte da análise da pesquisa, pois entendemos que esses documentos foram indutores das propostas curriculares específicas para as crianças de 4 a 6 anos.

Esse conjunto de documentos foi organizado por eixos de trabalho baseados em disciplinas escolares (*Linguagem oral e escrita; Matemática; Identidade e autonomia; Movimento; Artes visuais; Natureza e sociedade; Identidade e autonomia*) e compõe textos que serviram de parâmetros para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Os documentos vieram com o intuito de hegemonizar as práticas pedagógicas, que, segundo a equipe em vigência, estavam dispersas no Brasil. Essa proposta é concebida como uma forma de preparar a criança para as series iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, podemos inferir que a infância é concebida como uma etapa preparatória para a vida adulta.

Para Kohan (2004), as temporalidades, *chrónos* e *aión*, macro e micropolítica, ajudam-nos a pensar sobre essa infância preparatória para a vida adulta. Segundo o autor, há duas infâncias: uma majoritária e outra infância minoritária. Dessas duas dimensões de temporalidade que Kohan (2004) se utiliza para pensar a infância na macro e na micropolítica. O autor afirma que “[...] a estratégia de se chegar a tal *pólis* é a educação dos guardiões segundo modelos apropriados” (KOHAN, 2004, p. 52, grifo do autor), de modo que se forma e se imprime o que se quer disseminar em outras pessoas.

Por meio da educação da infância, colocam-se formas, modelos e definem-se os caminhos da vida das crianças. Afirmamos que a definição do caminho das crianças em linha contínua é por meio do currículo escolar, um caminho que “[...] haverão de seguir desde o início de suas vidas” (KOHAN, 2004, p. 53).

Nesse documento, podemos aproximar-nos mais das ideias de Kohan (2004, p. 53) quando ele aponta: “A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos”.

A intervenção educacional tem papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o

que devem ser. Assim a educação terá a marca normativa, estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. (KOHAN, 2004, p. 53).

Diante desse exposto, vemos uma infância no documento incompleta, dirigida, sendo preparada para o futuro.

Os RCNEI ainda hoje é um material muito conhecido pelos professores e pelas professoras da Educação Infantil. Embora não esteja explícito no documento, uma das repercussões dos RCNEI tem sido a ideia de que é possível organizar o conhecimento em áreas compartimentadas. Isso gerou, desde sua criação, a organização dos currículos de Educação Infantil em atividades fragmentadas.

Bujes (2001), em sua tese, afirma que o corpo como eixo engendra os discursos políticos. No caso, os corpos (as crianças) tornam-se objetos de domínio de ação governamental e, ao mesmo tempo, passam a fazer parte de um discurso paralelo, em um campo conceitual que torna o corpo passível de intervenção e de regulação.

Nesse pensamento com Bujes (2001), fica mais claro pensarmos nesse documento que estamos analisando como indutor de propostas para as crianças e, além disso, ficam claros, também, os modos de intervenção na infância, com legítimos aparatos de linguagem, definindo objetos e objetivos, prescrições a fim de se construir programas destinados à infância. Todo um aparato governamental com linguagem específica destinado ao único alvo: a infância.

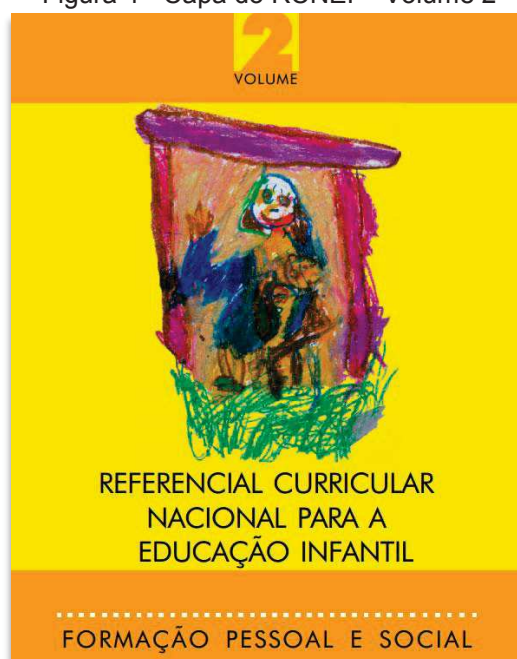
A proposta para as crianças explícita nesse documento traz a ideia de um currículo fechado. Ao pensar em currículo fechado, trazemos Silva (2011, p. 12), que aponta ser um currículo visto como “[...] processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Silva (2011) explica sobre a teoria de Bobbitt, um modelo de currículo “produto fabril”, em uma educação de modelo institucional, em uma concepção de fábrica, fabricação, massificação sobre a escolarização.

Nessa análise, a sociedade deve ser compreendida em sua totalidade, ou seja, a partir do modo de produção, de como os homens organizam histórica e socialmente a sua vida material, pois é por meio dessa organização econômica que se concretizam a política, a cultura e a ideologia. Dessa forma, a Educação Infantil e as políticas públicas educacionais são retratadas em um contexto mundanizado, de forma que estas influenciam todos os setores da sociedade. Diante desse contexto, essas mesmas políticas adaptam-se ao novo modelo de acumulação de capital.

O contexto desse documento está inserido nas políticas públicas para a Educação Infantil implementadas no Brasil a partir da década de 1990, incluídas no contexto das reformas educacionais da época. Um tempo de discussão a respeito das influências do neoliberalismo e da mundialização do capital sobre a reforma do Estado no tocante à Educação e às políticas educacionais. Com isso, compreendemos que a Educação Infantil na dinâmica do desenvolvimento capitalista recebe influências políticas geradas no âmbito internacional e concretizadas no âmbito nacional. Ball (2014) diz que a discussão sobre o neoliberalismo e o imaginário neoliberal não é uma discussão abstrata ou teórica, nem crítica, nem retórica – “Ao invés disso, concentre-se no *como* do neoliberalismo. Como ele é promovido. Como ele é ‘feito’. Como ele ‘funciona’” (BALL, 2014, p. 24).

4.1.2.1 RCNEI - VOLUME 2 – FORMAÇÃO SOCIAL E PESSOAL

Figura 4 - Capa do RCNEI – Volume 2



Fonte: Imagem extraída de Brasil (1998b, n.p.).¹¹

O Volume 2 do Referencial trata da *Formação social e pessoal*, direcionado à construção da autonomia e da identidade das crianças da Educação Infantil. Esse documento, em sua introdução, traz as concepções sobre a construção da identidade e da autonomia.

¹¹ Imagem disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

A perspectiva de infância trazida ao longo desse documento fala de autonomia, mas prescreve maneiras de fazer e de ver-se. Bujes (2002) afirma que esse dispositivo são “máquinas de fazer ver”. Os discursos propostos relacionam-se a aprender a lidar com situações descritas no documento, até que todos aprendam, crianças e professores, um discurso legítimo e naturalizado sobre as coisas, ou seja, há regras que devem ser aprendidas e praticadas. Larrosa (2017), nesse sentido, chama de “novela pedagógica” um texto pedagógico submetido às regras didáticas e ideológicas do discurso oficial dominante.

Aliado a isso, o documento ainda traz textos sobre: *Processos de fusão e diferenciação, Construção de vínculos, Expressão da sexualidade*; que são elementos que, segundo o documento, constituem o processo de identidade, para “[...] interferir no meio em que vivem”, “exercitando o autogoverno” (BRASIL, 1998b, p. 15). Para Foucault (1996b), as ações de “governo” estão associadas a práticas de “ação sobre a conduta” (BUJES, 2002, p. 19).

As autoras desse documento descrevem a autonomia como sendo a “capacidade de tomar decisões” (BRASIL, 1998b, p. 14). O texto é carregado de dispositivos de modo a regular a vida das crianças, cujo objeto de poder é tornar pensável a vida de populações infantis.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em num jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, 1996b, p. 246).

Na sequência das orientações pedagógicas, o documento indica elementos que compõem o processo de aprendizagem, a saber: *Imitação, Brincar, Oposição Linguagem, Apropriação da imagem corporal*. Em seguida, o documento aponta objetivos para as crianças de 4 a 6 anos, baseados em capacidades, ou seja, no que elas sejam capazes de fazer, como mostra caixa de texto:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe. (BRASIL, 1998b, p. 28).

Na próxima caixa de texto, seguem os conteúdos destacados pelo documento para crianças de 4 a 6 anos:

- Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.
- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
- Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolva ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.
- Valorização da limpeza e aparência pessoal.
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.
- Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- Utilização adequada dos sanitários.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- Procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado. (BRASIL, 1998b, p. 36-37).

Podemos observar que os conteúdos da faixa etária de 4 a 6 anos, em sua maioria, os objetivos iniciam com verbo de ação, o que confirma nosso pensamento de que, nesse documento, são deixados para os docentes somente a maneira de como operacionalizar os discursos nele contidos. Tais orientações levam-nos a pensar sobre a falta de autonomia dos professores, não deixando o professor proporcionar experiências e pensar sobre as experiências, pois o documento prescreve as situações e orienta os professores em várias situações.

Após os conteúdos, o documento ainda prescreve as orientações didáticas direcionadas para os professores de crianças de 4 a 6 anos que estão elencados sobre os títulos de: *Nome, Imagem, Independência e autonomia, Respeito à diversidade, Identidade de gênero, Interação, Jogos e brincadeiras e Cuidados pessoais*. O RCNEI - Volume 2 contém caráter instrumental e técnico, que demonstra um único objetivo, “[...] moldar e modelar as condutas infantis” (BUJES, 2002, p. 22)

Na análise por frequência de palavras, a palavra **Espaço** aparece em 24% das vezes, o que denota a preocupação com o controle da formação da identidade das crianças e a autonomia tratada no sentido de predeterminação de comportamentos e lugares. Na sequência, a palavra **Tempo** aparece 26% das vezes, o que reforça nossa compreensão de autonomia no sentido de vigilância - o tempo é cronológico, sem respeitar as singularidades das paixões e ritmos das crianças.

A palavra **Materiais**, com 21%, aparece no sentido prescritivo também. **Interação**, com 17%, é tratada no sentido de mão única do adulto para as crianças; e **Conteúdo** apareceu menos nesse documento, 5%. Embora sem utilizá-la, os conteúdos estão lá explícitos.

Sobre esse resultado, faz-se necessário refletirmos sobre algumas questões curriculares presentes no RCNEI – Volume 2. A frequência das palavras **Espaço e Tempo** apresentam maior percentagem no Volume 2 do RCNEI. Tempo e espaço são preocupações frequentes no currículo das crianças na Educação Infantil, de modo que a função do documento é sempre orientar o tempo das atividades feitas com as crianças e delimitar o espaço das crianças. Tempo cronológico e definição de limites de espaço remetem-nos ao controle e à vigilância. Essas práticas assemelham-se aos mesmos tempos, espaços de controles das escolas do Ensino Fundamental, por meio da centralidade da ação pedagógica do adulto, embora o professor, nessa perspectiva curricular, torna-se instrumento de vigilância, que, de certa forma, é também controlado por esse currículo.

Nessas interferências no espaço e no tempo das crianças sobre a lógica do Ensino Fundamental, o brincar e o faz-de-conta acabam se tornando conteúdos disciplinares, com reações esperadas, ambientes controlados, tempos e horários para acontecerem as atividades, sem espaço nem tempo para a experiência.

Há a aplicação de modos e de técnicas de como manter a infância dentro de um tempo e de um espaço institucional legitimado sobre um saber científico adulto, em que as crianças se deslocam em espaços ordenados por uma lógica disciplinar,

tanto no que se refere a conteúdos escolarizantes quanto a práticas disciplinares de condutas preestabelecidas.

Para Foucault (2014), a disciplina é uma técnica de exercício de poder que implica vigilância dos indivíduos. Ao analisar o RCNEI – Volume 2, percebemos que a palavra conteúdo não aparece com muita frequência, pois ela está implícita nas palavras **tempo** e **espaço**. Diante da perspectiva prescritiva desse currículo, esses termos compõem o conjunto de técnicas ao qual Foucault (2014) se refere, como elementos de vigilância permanente, classificatórios, que permitem distribuir indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e utilizá-los ao máximo, tornando-os corpos dóceis.

Para que o faz-de-conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um **espaço** para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. Nesse **espaço**, pode-se deixar à disposição das crianças panos coloridos, grandes e pequenos, grossos e finos, opacos e transparentes; cordas; caixas de papelão para que as crianças modifiquem e atualizem suas brincadeiras em função das necessidades de cada enredo. Nesse **espaço** pode ser afixado um espelho de corpo inteiro, de maneira a que as crianças possam reconhecer-se, imitar-se, olhar-se, admirar-se. Pode-se, ainda, agregar um pequeno baú de objetos e brinquedos úteis para o faz-de-conta, que pode ser complementado por um cabideiro contendo roupas velhas de adultos ou fantasias. (BRASIL, 1998b, p. 49, grifos nossos).

Esse excerto evidencia as técnicas disciplinares às quais Foucault (2014) se refere, sobre os modos de planejar, de classificar, de combinar o espaço; já antecipando o tempo, as formas e os materiais das brincadeiras.

O texto desse documento reflete em modelos de condução pedagógica que têm por objetivo pôr em ação um conjunto de técnicas de produção, cuja finalidade é submeter a infância aos discursos descritos e ordenados, “[...] tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder” (BUJES, 2002, p. 22).

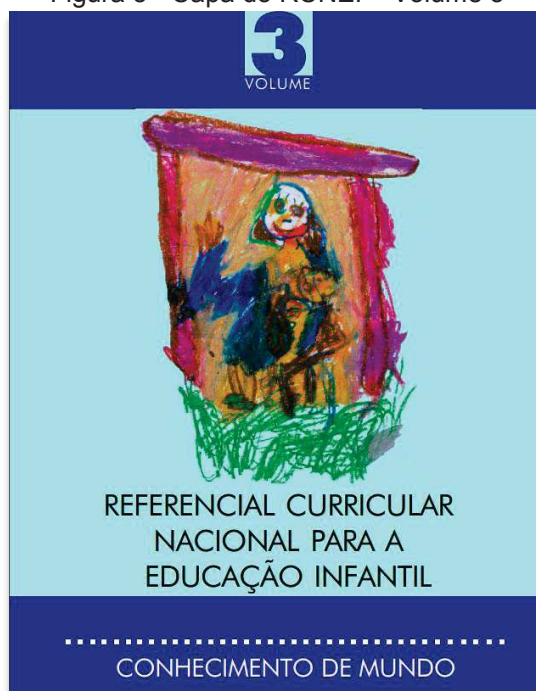
Para finalizar a análise desse documento, apontamos que o RCNEI - Volume 2 é um texto que mostra a infância dentro de uma concepção repleta de ausências, de faltas, com necessidade de auxílio para a construção de formação pessoal e social. Nessa concepção, a infância é socialmente vinculada à ideia de carência, de incompletude, de impotência e de falta.

A materialização do universo do adulto leva a pensar sempre na criança incompleta. Assim, o adulto com seu universo, com sua interpretação, tenta completá-la. De acordo com Leal (2004, p. 20): “Consideradas imperfeitas ou incompletas as crianças circunscrevem um modelo de infância que passa a ser aceito como natural e não como um conceito socialmente construído”.

Dessa maneira, evidenciamos as conformidades que temos em relação ao autoritarismo sobre as crianças, de modo que a ideia de fragilidade e incompletude nos coloca na posição de educadores controladores com os processos educativos e como fortes aliados a essa ideia. As crianças têm se submetido às regras e aos modelos adultos, de modo a dar forma a sua própria formação. O documento encerra-se com textos de orientações aos professores de como aplicar, registrar e usar os objetivos explicitados.

4.1.2.2 RCNEI – VOLUME 3 - CONHECIMENTO DE MUNDO

Figura 5 - Capa do RCNEI – Volume 3



Fonte: Imagem extraída de Brasil (1998c, n.p).¹²

O Volume 3 do RCNEI, de 1998, abrange os componentes curriculares disciplinares apontados no documento como “eixos”, a saber: *Movimento; Música;*

¹² Imagem disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

Artes visuais; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; e Matemática. Para cada eixo, o documento apresenta textos que introduzem o leitor para o seu significado, com objetivos, conteúdos e orientações para o professor, divididos por faixa etária - crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos.

Muito semelhante a disciplinas escolares, o RCNEI traça para a faixa etária pesquisada a prescrição sobre a perspectiva de fundamentação teórica para os docentes, dando aporte e maneiras de como se deve reger o trabalho com as crianças dessa idade por eixo.

Dentro do eixo *A criança e o movimento*, o documento estabelece para as crianças de 4 a 6 anos os seguintes objetivos:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. (BRASIL, 1998c, p. 24).

Ainda sobre esse eixo, o documento estabelece para as crianças de 4 a 6 anos os seguintes conteúdos desdobrados em categorias: *expressividade, equilíbrio e coordenação*.

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais. (BRASIL, 1998c, p. 32-36).

Sobre esses conteúdos relacionados ao eixo *Movimento*, na organização do tempo, o documento ainda orienta que: “Os conteúdos relacionados ao movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina” (BRASIL, 1998c, p. 39). Os conteúdos referentes ao corpo e ao movimento são da mesma perspectiva do documento anterior - o tempo, os espaços, os materiais e as atividades são prescritas. Não há espaço para as singularidades do movimento, ou seja, todas as crianças são tratadas como iguais e com a expectativa de resultados semelhantes. A experiência, como nos fala Larrosa (2014), não acontece e não há espaço para elas.

A partir das orientações desse documento, podemos supor que as crianças de 4 a 6 anos são treinadas para a realização de desenvolvimento de habilidades, para atividades especificamente utilitárias.

Sobre as rotinas e diante dessa orientação curricular tão explícita, consideramos ser esta uma condição e um conjunto de saberes sobre as crianças, o poder sobre elas na rotina institucional na qual elas estão inseridas, o contexto escolar sobre a ótica do “pátrio poder, poder institucional, poder legal”, como afirma Leal (2004):

[...] exercemos sobre as crianças autoridade suficiente, para protegê-las, alimentá-las, educá-las, diverti-las, socializá-las. Estas e outras formas de agir sobre as crianças refletem o domínio adulto, ainda que bem-

intencionado. Estudamos sobre a criança, sabemos sobre seu desenvolvimento até mesmo embrionário. Definimos e denominamos características, etapas, aspectos constitutivos. Classificamos e categorizamos momentos, comportamentos e atitudes. Antecipamos o futuro. Prevemos ações, interpretamos gestos, movimentos e falas. Enfim, controlamos a infância. (LEAL, 2002, p. 22).

Dando sequência à análise, passamos para o eixo *Música*, cujas expressões “produção”, “apreciação” e “reflexão” se fazem presentes nos textos: *A presença da música na educação infantil: ideias e práticas correntes* e *A criança e a música*. Mais adiante no documento, encontramos as expressões “exploração”, “vivência” e “reflexão”, que se referem ao conteúdo do eixo e orienta a forma de trabalhar dos docentes. “Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem” (BRASIL, 1998c, p. 58). Os conteúdos estão organizados sobre duas categorias: o fazer musical e a apreciação musical. O documento reconhece que são questões para reflexão, mas estabelece que sejam trabalhados elementos referentes à linguagem musical como:

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (características que distingue e “personaliza” cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidades e densidades na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical.
- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma).
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical. (BRASIL, 1998c, p. 32-64).

Ainda sobre o eixo, são colocados no documento os seguintes objetivos para as crianças de 4 a 6 anos:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. (BRASIL, 1998c, p. 32-55).

Por fim, o eixo encerra-se com orientações aos professores quanto à realização de oficinas musicais, uma série de atividades para se fazer com as crianças e

indicações ou sugestões de obras musicais para um repertório de músicas. A música é tratada como um rol de habilidades técnicas. O sentimento e a sensibilidade ficam de fora e sem lugar para a experiência e a paixão, segundo Larrosa (2017).

Na sequência do documento, temos o eixo *Artes Visuais*. Nesse eixo, ancoram-se as expressões: “fazer artístico”, “apreciação” e “reflexão”. Dentro disso, o documento discorre sobre *A criança e as artes visuais* e estabelece os objetivos desse bloco. Para as crianças de 4 a 6 anos, o documento elenca os seguintes objetivos:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998c, p. 95).

Entendemos que experienciar o fazer artístico é não objetivar a experiência do sujeito como vimos anteriormente, não é impor a experiência, pois a experiência é sempre singular.

Esse documento, em específico, não permite que o professor tenha sensibilidade, que exerça sua sensibilidade. Ele coloca o professor como aquele que executa, que faz por meio de verdades já postas, em uma relação de saber-poder, produzindo outras verdades, influenciando a prática pedagógica, as condutas infantis e a vida das crianças.

Os conteúdos do bloco *Fazer artístico* para as crianças de 4 a 6 anos são os seguintes:

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
- Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral. (BRASIL, 1998c, p. 99).

Os conteúdos para as crianças de 4 a 6 anos no bloco *Apreciação em Artes Visuais* são:

- Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.
- Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
- Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais. (BRASIL, 1998c, p. 103).

Como em toda a estrutura do documento, ainda seguem textos de orientações didáticas para os professores. A arte também é prescrita e reduzida à visão. A arte, nesse contexto curricular, é inabitável, uma consciência desprezível e submissa. A experiência fica aplainada, alisada, mutilada, simplificada (LARROSA, 2016).

O próximo eixo que dá sequência ao documento é *Linguagem oral e escrita*, que já em seu texto introdutório dá o tom, demonstrando a importância desse eixo para as crianças: “A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 1998c, p. 177). O texto dá importância, nesse eixo, para o desenvolvimento das competências: falar, escutar, ler e escrever.

No texto *Presença da linguagem oral e escrita: ideias e práticas correntes*, é muito presente a ideia das consultoras na corrente teórica de Ana Teberosky, Liiana Tolchinski e Emília Ferreiro, que tratam da aprendizagem da leitura e da escrita sobre os conceitos de letramento, de aprendizagem fonológica. A ideia que a escrita é um sistema de representação da língua é bastante clara no texto. Assim sendo, sobre o conceito de leitura e escrita do documento, ele aponta:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a

linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (BRASIL, 1998c, p. 122).

O documento enfatiza que, dentro dessa concepção, é muito importante que as crianças tenham contato intenso com a escrita, principalmente aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é frequente (BRASIL, 1998c). Sobre esse pensamento, o documento desmistifica a ideia de classes de alfabetização em determinada idade e constrói um pensamento de que aprender a ler e a escrever “[...] faz parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 1998c, p. 123).

No eixo *Linguagem oral*, sobre os aspectos do *Desenvolvimento da Linguagem*, o documento aponta os seguintes objetivos para as crianças de 4 a 6 anos:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998c, p. 131).

E os conteúdos para as crianças dessa faixa etária dentro desse eixo são:

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções. (BRASIL, 1998c, p.132-133).

Aos professores dessa faixa etária ainda são feitas recomendações de orientações didáticas a serem seguidas pelos seguintes pressupostos:

- escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando-a se está certa ou errada. Se não se entende ou não se dá importância ao que foi dito, a resposta oferecida pode ser incoerente com aquilo que a criança disse, podendo confundi-la. A resposta coerente estabelece uma ponte entre a fala do adulto e a da criança;
- reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo;
- integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a. (BRASIL, 1998c, p. 137).

Em todo o documento continua a prescrição do tempo, do espaço e dos materiais como dispositivos de controle, tanto da criança quanto do professor.

Se digo o que já disseram o que tinham de dizer e já pensaram o que tinham de pensar é porque me parece que tanto seus vocabulários como suas gramáticas ou seus esquemas de pensamento, já estão constituídos e fixados mesmo que, obviamente, ainda continuem sendo capazes de enunciados distintos e de ideias inovadoras. (LARROSA, 2016, p. 37).

Ao que parece, o controle da linguagem oral é um caminho para o controle do pensamento das crianças.

No eixo *Linguagem e escrita* para as crianças de 4 a 6 anos, o documento não difere prescrição de práticas de leitura e práticas de escrita, com orientações didáticas sobre como promover um ambiente alfabetizador, organizar o tempo para as leituras e escrita. Em seguida, o documento traz uma sequência de atividades e um texto sobre os registros, a observação e a avaliação, em uma perspectiva de conteúdos de preparação para o período de alfabetização formal.

Não há espaço para o risco, para o perigo de ser diferente, para tentar algo não exatamente idêntico àquilo que foi dado. A velocidade não permite o turbilhão de gestos inexatos a caminho do impossível (SKLIAR, 2010). Larrosa (2017) diz:

Creio uma prática de leitura como acontecimento da pluralidade da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e com a produção infinita de sentido poderia contribuir para este pensamento aberto sobre a formação. Frente as operações pedagógicas destinadas a controlar a experiência da leitura, a reduzir o espaço que ela poderia produzir-se como acontecimento, a impossibilitar o que pudesse ter pluralidade, a prevenir o que pudesse ter de incerto e a submetê-la a finalidades preestabelecidas, trata-se de pensar o ensino e aprendizagem da leitura com abertura do sujeito à linguagem. (LARROSA, 2017, p. 18).

Assim, entendemos a experiência de leitura como uma abertura para o desconhecido e um movimento metamorfofísico do leitor, bem ao contrário do referido documento.

Passando para o eixo *Natureza e sociedade*, percebemos que ele prescreve temas de interesses das crianças, como: “[...] pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc.” (BRASIL, 1998c, p. 163). Por meio disso, percebemos a intenção de deixar claro que esses temas são pertinentes ao universo das crianças, incluindo o mundo social e natural da criança em uma forma muito tendenciosa para a disciplina de Ciências, como ela é comumente chamada no Ensino Fundamental.

Para as crianças de 4 a 6 anos, fica estabelecido os seguintes objetivos dentro desse eixo:

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (BRASIL, 1998c, p. 175).

O eixo ainda estabelece critérios para a seleção dos conteúdos:

- relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas;
- grau de significado para a criança;
- possibilidade que oferecem de construção de uma visão de mundo integrada e relacional;
- possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social e natural. (BRASIL, 1998c, p. 177).

Para essa faixa etária, a recomendação dos conteúdos é que sejam aprofundados os conteúdos de 0 a 3 anos ao mesmo tempo que sejam acrescentados outros conteúdos divididos em cinco blocos: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “Os lugares e suas paisagens”; “Objetos e processos de transformação”; “Os seres vivos” e “Fenômenos da natureza” (BRASIL, 1998c, p. 180).

Dentro do bloco *Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar*, os conteúdos são:

- participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;
- conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
- valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1998c, p. 181-182).

O tema é natureza e sociedade, mas desmembrado em partes isoladas. Esse bloco induz e reduz a sociedade a uma exclusiva forma produtivista e a uma produção totalitária de um mundo ideal e mercadológico, “[...] na fabricação e na administração da novidade” (LARROSA, 2017, p. 239). Nessa perspectiva, Larrosa (2017) observa:

As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que tem de ser destruída, podem ser tomadas como a encarnação de uma Raça, de uma Classe ou de um Povo; pode ser consideradas como recursos para o Progresso econômico; podem ser utilizadas como ponto de partida para a realização de certos ideais políticos, sociais ou culturais ...; mas em todos os casos trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesma que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular. (LARROSA, 2017, p. 239).

A imagem de criança subentendida nesse documento é aquela que precisa ser completada de conteúdos, controlada em seus gestos e movimentos e formas de pensar.

Dentro do bloco *Os lugares e suas paisagens*, os conteúdos são:

- observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.);
- utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;
- valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente. (BRASIL, 1998c, p. 184).

Dentro do bloco *Objetos e processos de transformações*, os conteúdos são:

- participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos;
- reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais;
- conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.;
- cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação. (BRASIL, 1998c, p. 187).

Dentro do bloco *Os seres vivos*, os conteúdos são:

- estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais;
- conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo;
- conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial;
- percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
- valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas;
- percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral;
- valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo. (BRASIL, 1998c, p. 189).

Dentro do bloco *Fenômenos da natureza*, os conteúdos são:

- estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem;
- participação em diferentes atividades envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação de luz, calor, som, força e movimento. (BRASIL, 1998c, p. 191).

A natureza nesse bloco é tratada como instrumento humano e artefatos para as atividades supostamente artísticas. A natureza nessa proposta torna-se, assim, objeto. A criança é deslocada da própria natureza. Novamente, os conteúdos são prescritivos e denotam o controle da ação pedagógica do professor e o controle excessivo da forma de conceituar e perceber a natureza. Há a dicotomia clássica entre homem e natureza. Promove-se a ideia de que o homem é superior à natureza e, portanto, pode usufruir dela e controlá-la indiscriminadamente. Por fim, o documento, ao final, traz textos com orientações gerais e didáticas para os professores, organização do tempo, diversidade e recursos de materiais e avaliação e registro.

O último eixo refere-se à *Matemática*, que introduz ao professor textos como: *A presença da matemática na Educação Infantil: Ideias e práticas correntes; Repetição, memorização e associação; Do concreto ao abstrato; Atividades pré-numéricas; Jogos e aprendizagem de noções matemáticas e A criança e a matemática*. Nesses textos, também se observa a presença do trabalho de Ana Teberoski e a opção teórica das consultoras que produziram o material, com base no que elas entendem sobre a teoria de Jean Piaget. De certa forma, os conceitos aqui apresentados revelam uma tendência educacional que permaneceu e influenciou, por

muito tempo, os contextos de educação, de modo que essa perspectiva se tornou verdade¹³, cujo regime político e econômico foi sendo construído.

Os objetivos dentro do Eixo da Matemática para as crianças de 4 a 6 anos são:

- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios. (BRASIL, 1998c, p. 215).

Os conteúdos para as crianças de 4 a 6 anos estão separados por blocos para, segundo o documento, ganhar visibilidade e especificidade para os conhecimentos matemáticos para as crianças dessa faixa etária. No entanto, espera-se que o conteúdo de 0 a 3 anos seja aprofundado na faixa etária de 4 a 6 anos e ainda sejam acrescentados mais 3 blocos: *Números e sistema de numeração*, *Grandezas e medidas* e *Espaço e forma*. Dentro do bloco *Números e sistema de numeração*, os conteúdos são:

- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.
- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades. (BRASIL, 1998c, p. 219).

Dentro do bloco *Grandezas e medidas*, os conteúdos são:

- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.
- Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais.
- Marcação do tempo por meio de calendários.
- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças. (BRASIL, 1998c, p. 225).

Dentro do bloco *Espaços e Formas*, os conteúdos são:

¹³ Por “verdade”, entende-se “[...] um conjunto de procedimentos regulados para produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1996b, p. 14).

- Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.
- Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.
- Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência. (BRASIL, 1998c, p. 229).

Cada bloco possui as orientações didáticas para o professor com várias sugestões de atividades para executar com as crianças. O documento apresenta modelos de atividades em papel e até “falas” supostamente feitas pelas crianças e diversas “formas” de responder as perguntas referente ao conteúdo. Ainda sobre as orientações didáticas, estão os jogos e as brincadeiras, a organização do tempo e a observação e o registro desse eixo.

A matemática assim como os outros conteúdos é fragmentada em conceitos dentro de uma lógica adultocêntrica e ignora qualquer tipo de experiência infantil. O adulto demonstra os conceitos e cabe à criança memorizá-los. Em um princípio de ignorância total, “[...] é preciso que um mestre que não explique e parta ao contrário do princípio das igualdades das inteligências” (RANCIERI *apud* KOAHN, 2007, p. 44).

Os conceitos matemáticos não promovem a emancipação intelectual; ao contrário, servem como dispositivos de controle social e político. Assim, aqueles que não se apropriarem desses conceitos não saberão supostamente aplicá-los e, portanto, não apresentarão “futuramente” habilidades e competências para exercer atividades intelectuais ditas como superiores. Eis a lógica da exclusão propagada nesse tipo de currículo. Pressupõe, ainda, que todas as crianças são iguais, o que coloca a igualdade como objetivo ou como meta da educação que, segundo Kohan (2007), acaba por legitimar e fortalecer a desigualdade da qual parte a busca da igualdade.

O RCNEI - Volume 3, igualmente ao volume 2, possui caráter instrumental, técnico e prescritivo. A publicação denominada *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, composto de um conjunto de 3 volumes, em um total de 468 páginas, teve como objetivo orientar as práticas pedagógicas e elaborar projetos curriculares voltados à infância e às suas instituições de educação, que influenciaram durante décadas a educação infantil brasileira.

Diante de tantos conteúdos prescritos, objetivos, recomendações, conceitos disciplinares, evidenciamos a carência e a falta da figura e da autonomia do professor e de sua emancipação como intelectual da educação.

O Volume 3 do RCNEI tem uma perspectiva de sujeito institucionalizado, com perspectivas cartesianas. O documento entende a criança como aluno, como sujeito sempre racional, mediante a aprender conceitos escolarizados pelo uso exclusivo da razão. Assim, na perspectiva desse documento, ensinar é um ato de transferência de conhecimentos por meio da condução do pensamento e da cognição do aluno.

A questão emblemática não está no que se diz que será abordado com as crianças, até porque, na Educação Infantil, há um planejamento; no entanto, até que ponto descrevemos tudo o que supostamente poderá ser abordado, prescrito e antevisto, tudo como vai ser abordado nas práticas pedagógicas: os materiais, o espaço, o tempo e os conteúdos? Pensando assim, parece-nos que a preocupação do RCNEI era estabelecer como seria um currículo ideal e “padrão” e hegemônico para a educação infantil brasileira.

Nesse documento, a palavra **Materiais**, presente em 21% do documento, evidencia a preocupação em prescrever o que usar e como usar. **Espaço**, com 31%, é apresentado da mesma forma como no outro documento, um lugar predeterminado e controlado pelos adultos. A palavra **Conteúdo**, com 5%, mostra que todos os conteúdos são escolarizados e com a perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental. **Tempo**, com uma frequência de 26%, trata de tempo cronológico, predefinido, como forma de controle. Já **Interação**, encontrada em 17%, faz-nos compreender que interação, nesse documento, é no sentido de relação entre adultos e crianças.

O RCNEI – Volume 3 assume um carácter de dispositivo pedagógico, ao instituir práticas, determinar materiais, definir a organização do espaço, propor distribuições e controle de tempos, além de “orientar” decisões pedagógicas que afetam a vida das crianças e o cotidiano educacional das crianças de educação infantil. Bujes (2002) afirma:

O arsenal pedagógico é bastante rico em instrumentos que têm por finalidade afinar estas operações para tornar visíveis as crianças e seus processos: a auto-observação, a auto-avaliação, as fichas de observação, os registros, os exames, as produções escritas, os desenhos, as rodas de conversa... Por tais mecanismos pretende-se não apenas que a criança se tome como objeto para si mesma, se autoconheça, mas, ao mesmo tempo ou alternativamente, que ela se exponha ao escrutínio alheio. A criança que era vigiada nas

práticas disciplinares, agora agrega a esta experiência o exercício da autovigilância. (BUJES, 2002, p. 25).

Os mecanismos que o RCNEI se utiliza para estruturar o documento nos trazem a ideia do currículo estruturado e fragmentado por disciplinas que geram conhecimentos preparatórios para as disciplinas escolares futuras. Essa expectativa de gerar o conhecimento na lógica da antecipação dos materiais, dos espaços e dos tempos, por meio do planejamento e das atividades planejadas do professor, dá-nos a ideia de antever, de prever; uma ideia de sempre para lidar com o futuro.

O homem moderno, aquele que deriva da modernidade, tem sempre a ideia do homem do futuro centrado nos moldes da razão. A paixão pela modernidade, cujo futuro é visto como possibilidade; e a crença da ciência, como veículo de transformação, são depositadas nas ideias de escola. Essa representação com a ideia de futuro o tempo todo tira qualquer possibilidade do *devir* (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Diante da ideia de futuro, de antever, de antecipar lugares, sem a possibilidade do diálogo e da escuta, temos uma lógica institucionalizada, negando outras possibilidades, outras inteligências.

A busca por uma infância menos projetada, com o desejo de ser nas coisas e na paixão, em espaços indefinidos, em que as pedras, os animais, os vegetais se fundem, são o modo lúdico de expressar a infância poética como Manoel de Barros sonhava. Uma infância distante dos textos educativos, como nossa maior inspiração. “*Escavar a infância*”, como sugere o poeta, é dizer que somos capazes de nos desconectar da linguagem, do modo de fazer educativo para um modo de fazer criador.

A proposta curricular contida no RCNEI (BRASIL, 1998a) foi alvo de crítica de pesquisadores e estudiosos da área, sobretudo pelo corte do projeto “carinhas”, pois a nova equipe do Governo Fernando Henrique desconsiderou totalmente e impôs um currículo em uma perspectiva neoliberal. Outras críticas foram, ainda, sobre a forma de elaboração do seu conteúdo e formas de implementação. Bujes (2002), nessa direção, aponta formas hegemônicas de governar a vida das crianças, e as formas de se produzir o ser infantil. E, ainda, há um acesso comercial que, por meio de um currículo muito prescritível e previsível, entram empresas para a venda de materiais para ensinar as crianças ou para a produção dos saberes. Nesse acesso comercial, o saber fica controlado ao consumo de novas tecnologias, de novas práticas

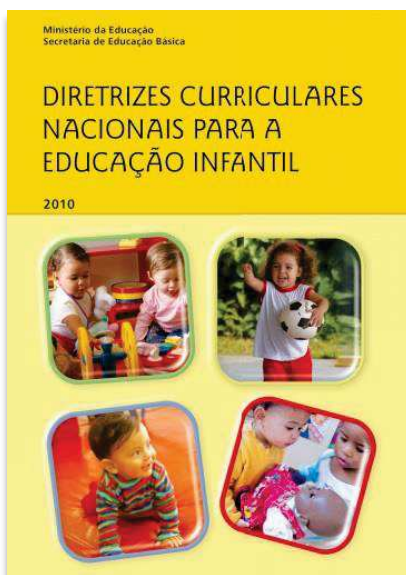
“inovadoras”, com a ideia de utilidade que, na verdade, é manter a estrutura econômica.

A quebra desse paradigma está em um currículo menos prescritivo e mais flexível, que dá oportunidade de as pessoas acessarem seus saberes por meio de experiências singulares.

A seguir, apresentamos o próximo documento - as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - que teve uma nova versão em 2009 (BRASIL, 2010).

4.1.3 *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – 2009: o retorno de um currículo para a infância

Figura 6 - Capa do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*



Fonte: Imagem extraída da Rede Nacional Primeira Infância.¹⁴

Embora o contexto político nesse período aparentava ter mais participação e ser mais democrático, tivemos novas normas para a Educação, uma delas influenciou a Educação Infantil, sobre forma de Lei, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (Lei Nº 11.274/2006), assinada pelo então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, alterando a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

¹⁴ Imagem disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/diretrizes-curriculares.jpg>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

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 (BRASIL, 2006). Esse dispositivo legal não foi bem aceito pelos intelectuais e militantes da Educação Infantil, por antecipar a escolarização das crianças pequenas. Mesmo com muita controvérsia, a Lei foi implantada e essa aplicação legal foi realizada de todas as formas a ponto de as crianças com menos de 6 anos irem para o Ensino Fundamental.

No que se refere ao currículo para o primeiro ano, houve confusão, pois alguns entenderam que o conteúdo seria o mesmo do pré-escolar, o que fez com que as crianças repetissem conteúdos por dois ou três anos (FERREIRA; GESSER, 2013). Outra polêmica foi o corte de idade para o início do Ensino Fundamental. A antecipação da idade induziu a ideia de que quanto mais cedo a criança iniciasse esse nível de ensino, melhor seria para ela - ideia da qual discordamos totalmente.

Nesse contexto, os pesquisadores da educação, juntamente à coordenação da Educação Infantil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), decidiram discutir os conteúdos de uma diretriz para uma Educação Infantil que tivesse como foco a infância, em uma perspectiva de garantir uma educação acolhedora para a infância e suas especificidades. A professora Maria Carmem Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), foi contratada para a realização de uma grande pesquisa nacional para discutir os anseios das militâncias e dos educadores da infância para a educação das crianças pequenas.

Logo depois desses acontecimentos, sob a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como documento em domínio público no ano de 2010. As Diretrizes, ao contrário do RCNEI, não apresentam definição e prescrição do tempo, do espaço, dos materiais, do conteúdo. Além disso, a interação surge em um novo sentido. Diante da nossa análise, constatamos que as palavras **Conteúdo** e **Materiais**, ao contrário do RCNEI, foram as menos frequentes no documento, apresentando um total de 8% para Conteúdo e 12% para material. As palavras **Espaço** e **Tempo** apresentam o mesmo percentual 28%, significando a maior parte do documento. O espaço é tratado em alguns momentos como espaço institucional e coletivo, assim como o tempo é tratado como jornada. Há, várias vezes, o aparecimento de espaço e de tempo como possibilidades e formas de organização. Ainda encontramos o tempo como forma cronológica, embora menos prescritivo.

Kohan (2007) fala que a infância não é cronológica, ela é uma condição de experiência. Para ele, a relação que devemos ter com a infância não é com a temporalidade, mas com a intensidade dessa relação.

[...] que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reino marcado por outra relação – intensiva - com movimento. (KOHAN, 2007, p. 86-87).

Há ainda espaços definidos, mesmo com recomendações de uso interno e externo. O que diferencia do outro documento é que não aparecem definidos os conteúdos e os modos de agir. O texto é desenvolvido na base de princípios.

A palavra **Interação** ocupa a segunda maior parte do documento, em um total de 24%. A interação é tratada como relação entre criança-criança, como experiência, ou seja, interação das crianças com as aprendizagens, assim como fala de interação entre crianças e linguagens. Há, ainda, menção à interação entre criança e biodiversidade - aqui a natureza ainda é tratada como à parte do ser humano, há uma recomendação para um não desperdício dos recursos naturais. A natureza ainda aparece sobre o domínio do humano como ser superior e que não se reconhece como um ser da natureza.

Esse documento, além de orientar e de organizar as propostas curriculares para a Educação Infantil, alerta para que seja observada a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. Nessa perspectiva, consideramos ser um documento mandatório, porque contém orientações consistentes para a formulação das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e que, de certa forma, respeita as características regionais.

Essas diretrizes compõem o documento já existentes da Educação Básica, reunindo princípios, com o propósito de “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Podemos dizer que esse documento não prescreve, mas autoriza os discursos universais sobre as crianças. Além disso, as DCNEI referenciam somente as crianças de 0 a 5 anos, em conformidade com a legislação atual, conforme já pontuamos.

O currículo para a Educação Infantil não tem divisões de faixa etárias, diferentemente do RCNEI. Além disso, o documento propõe que as instituições de Educação Infantil tenham a concepção de que o currículo seja visto como:

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. (BRASIL, 2010, p. 12).

Dessa concepção de currículo, temos uma ideia menos prescritiva e mais aberta para as experiências, em uma aproximação e articulação com os saberes infantis. Isso nos leva a pensar em um currículo em um movimento de aproximação das infâncias e das crianças, talvez de escuta, sem a imposição da aprendizagem, de tempo e espaços dentro de uma programação fragmentada e marcada, categorizada e sequenciada. Embora os princípios deixem possibilidades para diferentes práticas pedagógicas e mais autonomia para os professores, eles possuem uma formação carregada de práticas de currículos mais fechados. Encontramos, ainda, conteúdos conceituais implícitos nessas diretrizes.

Nessa concepção de currículo mais aberta do que a dos anteriores, expressa por este documento, a palavra **Experiência** está articulada aos saberes das crianças. Sobre isso, Larrosa (2002) afirma que saberes não podem ser confundidos ou serem sinônimos de aprendizagem e de conhecimento. Segundo o pesquisador, as muitas informações podem cancelar nossas possibilidades de experiência. Diante disso, podemos entender que muita informação vem acompanhada por todo seu excesso, fazendo com que não seja atravessada pela experiência.

É justamente esse excesso que faz com que, na contemporaneidade, sejamos bem informados ou bons informantes, cancelando, assim, nossas possibilidades de experiência, supostamente por não ter tempo e espaço de discussão.

Nada mais interessante para o pensar o ensinar e o aprender a partir da experiência que o esvaziamento da verdade se abre; nesse espaço que permite pensar com mais visibilidade os como, os porquês, os quando, os quem, os onde e que abre, assim, espaço para praticar uma nova política no pensamento e na vida. (KOHAN, 2007, p. 62).

Nessa direção, o documento apresenta sua concepção de Proposta Pedagógica na construção coletiva das ações que se pretende com a educação infantil das instituições:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

Cabe ressaltar que, diante deste estudo sobre os documentos da educação infantil no Brasil, verificamos os anos em que especialistas da área discutiram sobre o termo mais apropriado para a materialização do documento escolar que norteiam as práticas pedagógicas. Ainda não há um consenso entre os pesquisadores sobre tais termos. Há quem não concorde que a Educação Infantil tenha um currículo, seja pela polissemia que a própria palavra carrega ou sobre uma a ideia tradicional do currículo ser organizado por disciplinas, carga horária, etc.

No entanto, ressalta-se que a forma como o currículo deve ser chamado possibilitará ações das instituições e a realidade e a diversidade que nelas se compõe. Diante da concepção de flexível e abrangente de currículo, as DCNEI propõem que as propostas pedagógicas tenham o respeito pelos seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

As diretrizes tratam ainda dos objetivos que devem permear as propostas pedagógicas no âmbito das instituições de Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Além do respeito aos princípios e aos objetivos que garantam o conhecimento a aprendizagem em diferentes linguagens, o documento traz que as práticas pedagógicas da Educação Infantil tenham como eixo norteador do currículo as interações e as brincadeiras, garantindo as experiências que promovam, que favoreçam e que possibilitem contextos significativos com situações de

aprendizagens, de modo a integrar as experiências elencadas no documento, mas sem a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Assim sendo, as diretrizes orientam que, no processo de transição de uma etapa para a outra, “[...] a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 30).

Mesmo com caráter mais aberto, constatamos nas DCNEI que a relação pedagógica é a lógica da formação, uma lógica de transmissão de conteúdo, mesmo que esse conteúdo esteja e seja sobre a forma de interações e brincadeiras. Há a instrução sobre o tipo de infância para se normatizar, a busca pelo tipo de sociedade que uma criança tem de construir. As experiências às quais o documento se refere são sobre uma lógica instrutora, que prima pela formação da infância; no entanto, pensamos sempre em um lugar de processo, de consecutividade, uma educação da infância e não ao contrário. “O discurso pedagógico está cheio de pessoas e ideias bem-intencionadas, que buscam formar crianças para que elas adquiram habilidades, capacidades e valores que as constituem em pessoas melhores e façam um lugar melhor para viver” (KOHAN, 2007, p. 96).

Mesmo nessa tentativa com movimentos ainda que pequenos para um currículo mais aberto, ainda estão envolvidas questões ontológicas e políticas sobre o lugar da infância nos currículos escolares. Dizemos questões ontológicas porque sempre pensam na criança como o sujeito que deva ser educado, em uma visão moderna de encontrar um lugar para essa infância. Vale salientar que entendemos infância como potência, com força, inquieta, incerta, que interroga com o corpo.

O que queremos dizer é que, de alguma maneira, ao pensarmos em espaços e tempos para as crianças, excluimos, de alguma forma, as novidades, as invenções, o protagonismo infantil e a autonomia do professor. Kohan (2007) condena o modelo tradicional do ensino que divide os homens entre os que sabem e os que não sabem, maduros e imaturos, capazes e incapazes, em um tipo de lógica de educação que traz desigualdades entre um mundo de superiores e inferiores, em uma sociedade de controle.

Não queremos aqui desconsiderar os documentos nacionais que balizam, indicam e orientam a prática docente, mas, sim, queremos refletir sobre o modo de comunicação que esses documentos interferem na prática docente e na vida das

crianças pequenas. Assim, para os próximos documentos, que tenhamos abertura de pensarmos de uma maneira nova, imprevisível e aberta, transformando nossas concepções usuais sobre o que ensinar para as crianças! Que na escolha por métodos, programas, ocasiões, possamos contar com a complexidade da surpresa, da improvisação e das experiências, não passíveis de repetição de práticas e condutas passadas, que impedem que continuemos a pensar da mesma maneira, que nos preocupa com uma posição de elaboração de uma Base Curricular Nacional inclusive para a Educação Infantil!

Em 2013, foi sancionada a Lei Nº 12.796, que torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil. Esse dispositivo induziu ao entendimento de que a educação de 0 a 3 anos é livre e que a de 4 a 6 anos deverá ser obrigatória e preparatória para o Ensino Fundamental. Esse acontecimento legal induz também a compreender que os conteúdos devam ser determinados legalmente o que promoveu um movimento para produção de uma Base Curricular Nacional que promoveu várias controvérsias desde setembro de 2015, mas que, ainda, não foi promulgada.

Para encerrar este capítulo, deixamos ao leitor a possibilidade do vir a ser, que, em nossa compreensão, traduz um currículo para a Educação Infantil, que traduz a criança em sua essência de potência. A seguir, nas considerações finais, trazemos as conclusões desta pesquisa de forma a pensar em um currículo como escuta, com abertura para o novo, para a novidade, com novos inícios que irrompem uma antecipação de atividades escolares que se assemelham ao Ensino Fundamental.

4.2 ANÁLISE INTERDOCUMENTAL

No decorrer do período estudado, levantamos os acontecimentos políticos do ano de publicação dos documentos, o que nos possibilitou uma análise cronológica dos documentos e perceber as discontinuidades das propostas para as crianças de 4 a 6 anos, como também da concepção de infância entre o período de 1996 a 2010. A Figura 7 a seguir representa a análise intradocumental dos documentos selecionados.

Figura 7 - Análise Interdocumental



Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos selecionados para pesquisa.

As interpretações realizadas a partir da análise intradocumental revelaram que os documentos analisados vieram de lugares distintos. Cada documento foi elaborado em um período de governo diferente, trazendo uma política de governo com suas ideologias acerca das propostas para as crianças de 4 a 6 anos.

Corroboramos com as ideias de Barbosa e Horn (2008) sobre a concepção das crianças consideradas como seres incompletos e necessitados de assistência e proteção. As crianças passaram a ser vistas como protagonistas do seu desenvolvimento, nesse curto período documental.

Com essa análise, tivemos a oportunidade de acompanhar como as concepções expressas nos documentos articulava-se a ideologias políticas de cada governo. Diante disso, temos acontecimentos que expressaram momentos que as propostas curriculares eram mais abertas à discussão. Como exemplo, temos os documentos *Propostas Pedagógicas e Currículo da Educação Infantil* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI); e, em outros, a proposta para as crianças se mostrou mais fechada, em uma centralidade de um currículo fixo

e normatizado, como vimos nos *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil* (RCNEI). Assim sendo, podemos dizer que, em cada contexto político, novos contextos curriculares vão sendo incorporados. Com isso, seguem nossas discussões sobre a instabilidade de propostas curriculares para as crianças de 4 a 6 anos e sobre as políticas que interferem, influenciam os contextos, assim como as decisões políticas afetam a infância e as práticas docentes.

Em 1996, as consultoras do MEC discutiram sobre o termo “currículo” nas escolas de Educação Infantil. Nesse documento de diagnóstico, em um período de interlocução com as escolas, as consultoras puderam diagnosticar que as metodologias para as crianças de 0 a 6 anos eram muito dispersas no Brasil; e, para as crianças de 4 a 6 anos, durante o período de diagnóstico, foi constatado que as propostas enviadas ao Ministério já eram práticas escolarizantes e centradas no ensino. Justificamos esse momento de verificar as propostas curriculares vigentes no país dado o acontecimento de muitas discussões no Brasil em torno da nova LDB, que incluía a Educação Infantil no capítulo da Educação Básica, isto é, juntamente aos ensinos fundamental e médio. Uma conquista legal, porém a década de 1990 exigia que a Educação Infantil redimensionasse seu papel (BARBOSA; HORN, 2008).

A LDB fortaleceu a tendência de descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (Federal, Estadual e Municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do Ensino Fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos. A Educação Infantil foi atribuída aos municípios e o Ensino Médio aos estados. A União permaneceu como o principal responsável pelo desenvolvimento do Ensino Superior público e pelo controle sobre todo o Ensino Superior privado, mantendo suas antigas funções de coordenar o conjunto do sistema.

Este era um período de grandes mudanças também no cenário político. O Governo Itamar Franco deixava o Governo para seu sucessor Fernando Henrique Cardoso, que, com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), após 8 anos de discussão no Congresso, promulgou essa mudança estrutural na educação brasileira.

Durham (2010) compara as políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso do período de 1995 a 2003 e relata, nesse contexto político, a reorganização do sistema educacional por meio da LDB, a universalização do ensino

e a criação do sistema nacional de avaliação pautado na questão da qualidade do ensino ofertado - um projeto de características neoliberais e reformista.

Ball (2014) descreve as práticas e as novas formas de governança, por meio das tensões entre mercado e Estado, que implicam nos aspectos centrais das reformas do setor público. Com relação à educação, o autor afirma ser esta “[...] uma manifestação de reformulação global das bases econômicas, sociais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (BALL, 2014, p. 43).

Em 1998, o “pacote reformista” com novas propostas para as crianças de 4 a 6 anos trouxe elementos de grandes mudanças na escola. Os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* vêm como resposta sobre a discussão da qualidade do ensino ofertado, no sentido de estabelecer referenciais e padrões para a sua melhoria. O Governo Fernando Henrique Cardoso substituiu as discussões feitas anteriormente pela COEDI para uma coordenadora de Educação Infantil que estabeleceu as diretrizes nacionais juntamente à Secretaria de Educação Fundamental. Contudo, precisamos, aqui, chamar atenção para a importância de como as ideias desse Governo influenciaram e afetaram os contextos educativos por muito tempo. O Governo, dessa maneira, concretizou, por meio dos Referenciais Curriculares, uma política neoliberal para a Educação Infantil, projetando uma infância futura, com certa ênfase na preparação para o Ensino Fundamental por meio de habilidades, de conteúdos e de estratégias. As propostas para as crianças de 4 a 6 anos analisadas no documento evidenciaram uma prática pedagógica centralizada no adulto, trazendo uma visão curricular por meio de competências e de habilidades, para um futuro adulto que atenda às exigências do mercado, em uma fabricação e administração do mundo infantil. Um currículo em partes, fragmentado por eixos disciplinares.

O RCNEI foi um “pacote” que virou um bem de consumo por conta do contexto hegemônico dos seus textos. Indagamos a ausência das crianças e a autonomia dos(as) professores(as) nesse conjunto de documentos que privilegiam o acúmulo de conhecimentos e de práticas que se reportam ao ensinar e aprender de modo organizado, hierárquico como precedência. É, ainda, apresentada, em todos os textos, uma semelhança com o currículo tecnicista, dentro de uma escola eficiente que transforme seus alunos em trabalhadores qualificados (GESSER, 2014).

Ball (2014) afirma que as questões fundamentais para o projeto neoliberal são menos Estado e mais mercado sobre a influência da performatividade, liderança e empreendedorismo, ou seja, respostas gerenciais, organizacionais e empresariais em torno da colaboração e da resolução de problemas. Dessa maneira, fomos levados a pensar que, nesse contexto, se as crianças fizessem um percurso exitoso e os conteúdos na sequência prevista, passando por avaliações oficiais, estariam preparadas para o futuro. Arroyo (2013) sugere a desconstrução dessa visão mercantilizada de currículo.

Como observado na Figura 7 anterior, tivemos um currículo fechado e, novamente, um novo contexto político instala-se com um novo governo, sinalizando um retorno para a infância. Analisamos que a mudança de contexto político trouxe esse retorno devido às interlocuções ativas com pares e outros ambientes educativos na elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* de 2010. Nessa perspectiva, as Diretrizes foram pensadas junto à sociedade acadêmica, civil e demais participantes, evidenciando um contexto mais aberto para o diálogo e um possível retorno para a infância.

Em 2010, as Diretrizes Nacionais não tinham a pretensão de se tornar um currículo, mas oferecer caminhos para uma ideia de currículo emergente. Dentro da ideia das Diretrizes, temos uma concepção curricular menos prescritiva e fechada, a qual vimos no contexto anterior. O acontecimento político assinalava novos tempos, tempos de recepção. Kohan (2007) atribui esse clima à vitória do Partido dos Trabalhadores. Segundo o autor, a educação acompanhava esse clima com perspectivas de transformações sociais, naquilo que ele denomina “[...] marco de otimismo exuberante” (KOHAN, 2007, p. 40). Dentro dessa concepção, as Diretrizes ancoram-se na ideia de uma infância menos escolarizante, menos colonizada pelos tempos, espaços e conteúdos como no Ensino Fundamental.

Mesmo com essa recente expressão de conquista política, a infância ainda permanece como campo de luta e disputa. Por essa razão, esse documento, assim como os outros, assume caráter mandatório dando ênfase à necessidade de atualizar e reorganizar a proposta pedagógica dos Estados e dos Municípios. Nessas idas e vindas, nas quais percebemos discontinuidades e discrepâncias em relação às propostas curriculares aliadas às propostas de governos, damos relevância a novos estudos sobre currículo, novas posturas por parte de nossos governantes.

No geral, observamos que os acontecimentos que norteiam os documentos influenciaram os contextos e a vida das professoras(as) e das crianças. A concepção de infância e as propostas para as crianças de 4 a 6 anos, em um determinado documento, aparece mais escolarizante e, em outros, parece haver discussões fragmentadas, seletivas por parte da equipe de governo que colabora na organização desses documentos. Fragmentada no sentido de continuidade na elaboração de um projeto de Nação, porque a cada governo são selecionados alguns elementos para a discussão acerca da prática pedagógica com as crianças de 4 a 6 anos, o que não possibilita uma organização que contemple as reais necessidades da infância dentro do contexto escolar. Em 2013, tivemos novamente um descompasso a partir da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), com obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil das crianças de 4 anos. Essa obrigatoriedade tem dado a ideia de que a escolarização dessas crianças passa a ser antecipada. Com a finalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isso fica evidente e novamente desestabiliza as práticas docentes e a concepção de infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos nossos achados, que permitiram a continuidade da reflexão e do diálogo, fomos buscando construir uma estrutura que desse sustentação a nossa pesquisa, tomando como base os documentos oficiais. Em um primeiro momento, de 1988 a 2010. Assim sendo, optamos pelo estudo somente daqueles documentos que apresentaram propostas curriculares. Esta pesquisa foi orientada pela questão: Quais as relações dos acontecimentos políticos e a concepção de infância nos documentos oficiais voltados às crianças de 4 a 6 anos? Esses documentos regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil. Procuramos, assim, identificar por meio das palavras-chave, quais propostas foram delineadas para os currículos. Para alcançar os objetivos da pesquisa, perpassamos algumas etapas que foram imprescindíveis nessa operacionalização.

Não há um consenso nos estudos sobre Educação Infantil utilizarem ou não a palavra currículo. Essa disputa é justamente pelo fato de o currículo vir carregado de polissemias devido às várias concepções, definições e tendências escolarizantes. Por essa razão, nem toda a literatura existente concorda que a Educação Infantil deva ter um currículo, por considerá-lo um dispositivo prescritivo que pode ser induzido por processos avaliativos de larga escala. De forma geral, há uma preocupação, por partes daqueles que militam a favor da educação na infância, em falar sobre currículo. Entendemos, entretanto, que o problema é mais complexo do que a simples retirada do termo “currículo”.

A partir das nossas análises documentais, podemos dizer que essa complexidade está na relação entre os acontecimentos políticos na produção de subjetividade sobre a infância e as sistematizações curriculares para a Educação Infantil. A Educação Infantil é relativamente recente e as produções curriculares desde 1996 tem apresentado várias discontinuidades relativas a diferentes propostas de Governo. As ideologias de Governo influenciam diretamente nas propostas de currículo, as quais afetam de diferentes formas as práticas pedagógicas. Salientamos que esta pesquisa ficou apenas no contexto documental, mas acreditamos que, embora tal afetação seja inevitável, é possível rupturas e transgressões nos contextos das práticas, ainda que exceções.

Com esse entendimento, consideramos que a formação do/a professor/a da infância deve ser potente, densa. Esse profissional necessita de entendimentos e

posicionamentos políticos, intimidade com a infância, autonomia intelectual, conhecimentos teóricos, reflexões conceituais, para poder fazer boas e conscientes escolhas. Acreditamos que são necessários conhecimentos para poder improvisar e receber o imprevisível. Vale esclarecer que, em nossa compreensão, o planejamento é necessário como ponto de partida, mas ele se delineará com a participação das crianças e por meio da escuta e da sensibilidade dos adultos.

Retornando às discontinuidades curriculares observadas nos documentos, uma instabilidade desde as formatações curriculares, as teorias de bases, uma tensão entre infância e escolarização precoce induzidas pelos marcos legais de antecipação das crianças com seis anos no Ensino Fundamental culminou com a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos. Esses acontecimentos legais trouxeram dúvidas para as famílias, complicações para os/as professores/as e prejuízos para as crianças.

Esses acontecimentos levaram à ideia de que o currículo para a Educação Infantil se assemelhe com as rotinas do Ensino Fundamental, como observado nos documentos de 1998 (RCNEI) e que retomam, de uma certa forma, na construção de uma base nacional curricular.

Com muita dificuldade ainda, as escolas não têm bem claro o seu papel em relação ao currículo da Educação Infantil. Parece, ainda, sobressair a ideia de antecipação da escolarização. Concordamos com Ferreira (2008) quando a autora diz que há uma preocupação exagerada com a aquisição da leitura e escrita, com a lógica matemática e de responsabilizar a Educação Infantil como base para essas aprendizagens utilitárias. O Ensino Fundamental é que precisaria ser revisto em nossa concepção. Esses acontecimentos políticos, segundo Ferreira (2017), levaram, ainda, à expansão precária da oferta de vagas na Educação Infantil, o que não foi benéfico e, ainda, contribuiu para a não definição do espaço para a infância.

Já os documentos de 1996, as *Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil*, e de 2009, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, consideram o conhecimento de diferentes naturezas. A Educação Infantil como espaço de defesa do meio ambiente e de rompimento das relações de dominação etária, que representam um avanço, mesmo que pequeno, em nossa compreensão, em relação à complexidade da infância e seus tempos. As Diretrizes, sobretudo, ainda têm um tom sério, moralizante e dogmático.

Entendemos que podemos ter sim um currículo para a infância, desde que a concepção seja voltada ao currículo que respeite as especificidades da infância, sobretudo de tempo, de espaço e de práticas diferenciadas. Em síntese, até que ponto podemos detalhar o que será abordado na Educação Infantil, o que, e como será abordado? Pensando assim, supomos, na medida em que dizemos o que e como fazer, não deixamos espaço para a autonomia, para a criatividade, para a curiosidade e para o elemento de improviso. Quando falamos de improviso, referimo-nos à escuta dos envolvidos, em uma programação aberta para a criatividade para que possa emergir infâncias no contexto da Educação Infantil.

Mesmo se tornando obrigatória a matrícula das crianças de 4 a 6 anos, a infância precisa de tempos e espaços que respeitem suas potencialidades e especificidades como possibilidade e potência na contemporaneidade. A Educação Infantil, ao longo dos anos, construiu um referencial educacional que tem contraposto uma concepção escolar de transmissão de conhecimento. Assim, defendemos a especificidade dessa etapa, a fim de considerar as características das crianças pequenas. Isso quer dizer que não se pode reduzir as práticas pedagógicas a conteúdos e lógicas do mercado neoliberal.

Ainda inspiradas no conceito de infância de Kohan (2007) e na perspectiva de experiência de Larrosa (2016), pensamos no currículo como escuta, como abertura para o novo, com novos inícios que irrompem sem convite ou antecipação. Segundo Kohan (2007), seria uma infância da educação e não ao contrário. O autor propõe que possamos pensar a educação de outra forma, como relação de transformação.

As políticas nacionais para a infância são indutoras de propostas educativas. Desse modo, compreendemos ser importante pesquisar o que está sendo proposto para as crianças. Segundo Kohan (2007), as crianças, em sua infância, possuem um tempo, a princípio, em contraposição ao adulto. A maneira como antecipamos ou findamos a infância traz a ideia de ela estar atrelada à linguagem e não ao pensamento, tornando a infância uma outra língua, uma língua que nós adultos não entendemos. Por consequência, fazemos com que ela fale a nossa língua.

Dessa forma, ao analisarmos os documentos, parece-nos que querem calar nossa voz, de professores e de crianças, em uma ação de totalitarismo. Como bem aponta Larrosa (2017, p. 237), “[...] o sistema totalitário é uma ordem estável e estabilizada à qual repugna a incerteza”. Por isso, essa necessidade de controlar-se o futuro, a começar pela Educação Infantil.

Nessa busca por ampliar compreensões de propostas para a infância de 4 a 6 anos contidas em documentos, buscamos entender as práticas pedagógicas inseridas nos currículos que afetam, sobretudo, o cotidiano de crianças e de professores/as. Nossa tentativa é de, a partir das reflexões do que já foi pensado, imaginar uma nova escola para a infância, independentemente de idade, e no conceito original de escola¹⁵ como tempo também de ócio de homens emancipados, livres e iguais. Voltamos, assim, ao poema de Carlos Drummond de Andrade: O que mesmo vou *ser*?

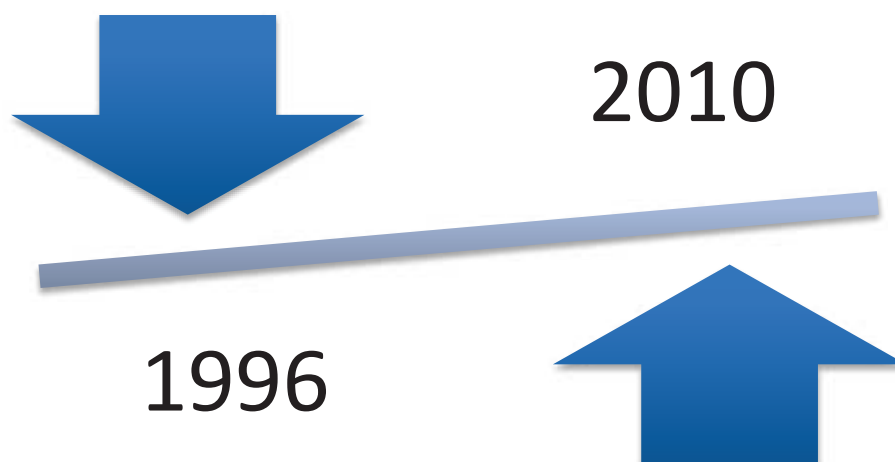
Em tempo, enfatizamos que um currículo fechado que não permite que a potência da criança seja integrante e participante da experiência sobre um conjunto de práticas que respeite a criança como sujeito de direitos, que, na sua vivência, interage, conhece, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa; enfim, produz a sua cultura, não é um currículo propício. Parafraseando Larrosa (2017), talvez haja um tipo de confusão sobre os conceitos escola e política. Assim, em nossa concepção, é preciso evitar que se use a Educação Infantil para que a escola se torne um instrumento para governar a sociedade. E sem esquecer de Manoel de Barros, que diz que percebe que a realidade é complexa, mas que acredita na esperança, na potência do vir a ser.

Em síntese, as propostas curriculares da Educação Infantil no Brasil, entre 1996 a 2010, estão intimamente relacionadas às políticas de governo. Estas, por sua vez, interferem nas propostas curriculares, nas práticas das professoras ou dos professores, na formação dos docentes e na concepção de infância.

Nesse breve panorama político, professores(as) têm experimentado um novo contexto à medida que a política vai sendo incorporada. Trazemos a Figura 8 a seguir que representa a análise interdocumental, com descontinuidade de propostas nas quais professores(as) e crianças se encontraram, contextos e concepções mais prescritivos, mais fechados e, outras vezes, em perspectivas curriculares mais emergentes.

¹⁵ *Skholé* - conforme sua origem etimológica grega, significa tempo livre, sem a lógica do mercado, sem a lógica das empresas, sem a lógica do homem fabricado, mas, sim, a lógica de presença e não da ausência. Kohan (2007, p. 97-98) diz: “Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se confirmar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir na abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto”.

Figura 8 - Análise Interdocumental



Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos selecionados para pesquisa.

Sobre isso, concluímos que as políticas para Educação Infantil são políticas de governo e não políticas de Estado. As concepções de infância são distintas e discrepantes. Em alguns acontecimentos políticos, a infância é priorizada e, em outros, a infância é objeto do mercado. Nessa “gangorra” política, professores(as) sofrem reflexos dessas discontinuidades políticas nas suas práticas cotidianas, assim como as crianças também são afetadas.

A postura neoliberal que vem se instalando desde 1996 tem promovido mudanças curriculares como objetivos mercadológicos e a antecipação e a escolarização das crianças de 4 anos com vistas a exames e avaliações de larga escala. Ball (2014) diz-nos que, na educação, a transferência, a colonização e a convergência de políticas vão sendo efetivadas, por meio da produção textual das políticas. Assessorias, recomendações, venda de produtos vêm como melhoria, bem como discursos de crescimento para a disseminação de métodos e de conteúdos padronizados.

Em 2010, na perspectiva de resistência, a militância da Educação Infantil trouxe um documento feito na coletividade com ideias e perspectivas de um currículo mais aberto, com vistas a propostas mais emergentes, com a ideia e a concepção de uma criança que produz sua cultura e é dotada de especificidades; uma infância que brinca, que imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona, experimenta - todas práticas aliadas aos saberes das crianças de modo a promover seu desenvolvimento integral dos 0 aos 6 anos. A legalidade das crianças de 4 anos com

obrigatoriedade à matrícula não pode ser confundida aos moldes do Ensino Fundamental, com rotinas fechadas e um trabalho pedagógico centralizado no adulto.

Tivemos, também, uma ação forte da política neoliberal com a derrubada do Governo Dilma Rousseff, momento que tínhamos uma Base Nacional Curricular sendo construída coletivamente. Ela foi fechada e homologada com outras perspectivas em relação à Educação Infantil, em um contexto muito diferente dos acontecimentos de 1996. Aguardamos novas perspectivas, novos inícios para a educação, em que crianças e professores não sejam mais o alvo de manipulação, na arte de guiar os homens, de dirigir suas condutas, forçar reações e reações, como Foucault (2008) chama de “arte de governar”.

E a infância segue a crescer assim mesmo ... sem entender!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução Nilceia Valdati. **Ilha de Santa Catarina** - Outra travessia, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, Stephen. J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas:** reflexões para a pedagogia da infância. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 1990a. Seção 1, n. 223, p. 22256-22261.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990b. Seção 1, n. 135, p. 13563.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, n. 7. p. 1-20.

_____. Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, n. 27, p. 1-2.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, n. 65, p. 1-2.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília: MEC, 1981.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 1 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 2 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 3 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, maio de 1998. Brasília: MEC, 1998d.

_____. Parecer CEB Nº 022/98. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 mar. 1999, Seção 1, p. 8.

_____. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, n. 242, p. 18-19.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A regulamentação da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, maio de 1998. Brasília: MEC, 1998. p. 35-63.

_____. Balanço analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: Reunião Nacional da ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...**São Luís: UFMA 2017, Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textomariamaltacampos.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2107.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CARDOSO, Dorenilda da Silva. **O Ensino Fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. **O Programa Nacional da Educação Pré-Escolar**. 2006. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11_01.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1997.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/sobre-o-devir-crian%C3%A7a-ou-discursos-sobre-as-infancias.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010.

FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, C.D.L. **A construção do currículo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**. Relatório de pesquisa. Itajaí: PIBIC/UNIVALI, 2008.

_____. A expansão da Educação Infantil no Sul do país: implicações políticas e pedagógicas. In: CAMPOS, Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: Appris, 2017. p. 71 – 80.

FERREIRA, Valéria Silva; GESSER, Verônica. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: princípios, pesquisas e reflexões**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996a.

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

_____. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996b.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GESSER, Verônica. Histórico e teorias de currículo: caracterização do campo como área de conhecimento. In: GESSER, Verônica; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. (Orgs.). **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas.** Curitiba: CRV, 2014. p. 33-44.

_____. A Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GESSER, Verônica; FURTADO, Monica Teresinha Colsani. A política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: contextualizações legais e reflexões sobre a infância neste processo. In: FERREIRA, Valéria Silva; GESSER, Verônica. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: princípios, pesquisas e reflexões.** Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 33-51.

KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Lugares da Infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: Para retomar o debate. **Pro-posições**, Campinas, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago. 2002.

_____. (Consultora). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KRAMER; Sonia; NUNES; Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Tremores: Escritos sobre experiência.** Tradução Ana Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da infância e filosofia**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004. p. 19-30.

LÜDKE; Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALVEZZI, Marilena Rissutto. Histórico e perspectiva do Projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, maio de 1998. Brasília: MEC, 1998. p. 17-22.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer - fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MELLO, A. M. **Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo**. Texto encomendado pela Coordenação Geral de Educação Infantil. Dezembro, 1994 (mimeo).

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan./dez. 2011.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 113-122.

SCHÜTZ, Monique Cristina Francener Hammes; CERVI, Gicele Maria; CORRÊA, Mirele. Biopolítica: um diálogo com a(s) infância(s). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 225- 239, jul./set. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias de currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÕES, Eleonora das Neves. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelo espaço da escola: interações, brincadeiras e invenções**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: Notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia: Infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 17-25.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias**. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZAGO, Juliana Aparecida. **Gênero e educação infantil**: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do oeste paulista. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2016.