




GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL **Childhood Governance: an analysis of the common curricular national base of childhood education**


Rochele da Silva **SANTAIANA**

Curso de Pedagogia
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
PPGED UERGS
Osório, Brasil

rochele-santaiana@uergs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-3436-7455> 

Veronice **CAMARGO DA SILVA**

Curso de Pedagogia
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
PPGED UERGS
Osório, Brasil

veronice-silva@uergs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4255-2757> 

Laila Gabrielle Naymaer **GONÇALVES**

Ensino Fundamental
Rede Municipal São Borja
São Borja, Brasil

lailanaymaer@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0577-0755> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo objetiva investigar e compreender o governo da infância voltado para a Educação Infantil por meio das definições propostas pela Base Nacional Comum Curricular. Justifica-se este estudo por entender tal documento normativo como orientador para uma formação massificante e predefinida em etapas que regulam a ação docente. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como pensada no campo das Ciências Humanas, sendo de abordagem qualitativa, dialogando com: Foucault (2008, 2010), Bujes (2002), Veiga-Neto e Saraiva (2011). Foi realizada uma análise documental, tomando como material analítico a Lei de Diretrizes e Bases; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas primordialmente a Base Nacional Comum Curricular, no tocante à Educação Infantil. Análises dos documentos demonstram um retorno a antigas concepções preparatórias da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, desconsiderando os processos regionais e culturais vividos por múltiplas infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. BNCC. Governo. Currículo

ABSTRACT

This study is justified because it understands this normative document as a guide for a massive and predefined training in stages that regulate teaching action. Methodologically, this research is characterized as thought in the field of Human Sciences, with a qualitative approach, dialoguing as: Foucault (2008, 2010), Bujes (2002), Veiga-Neto and Saraiva (2011). A documentary analysis was carried out, using the Law of Guidelines and Bases as analytical material; the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, but primarily the Common National Curriculum Base, with regard to Early Childhood Education. Analyses of the documents demonstrate a return to old preparatory conceptions of Early Childhood Education for Elementary School, disregarding the regional and cultural processes experienced by multiple childhoods.

KEYWORDS: Early Childhood Education. BNCC. Governance. Curriculum

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, o que se inicia a partir dela e como a mesma pode influenciar no ensino das escolas brasileiras, mais especificamente, nos contextos educacionais. Esta pesquisa, construída ao longo dos anos de 2018 e 2019, articula-se através de experiências docentes e estudos na etapa da Educação Infantil, encontrados no meio de discussões que se alastram da Educação Básica ao meio acadêmico, dentro dos âmbitos de graduação e de pós-graduação.

Dentro dessas interlocuções sobre a BNCC, muitas indagações foram e ainda são feitas sobre os motivos de sua elaboração e as propostas que devem surgir a partir de suas práticas. Este trabalho preocupa-se além da materialidade aparente e busca propor uma análise das constituições e influências subjetivas que este documento exercerá na condução das infâncias, entendendo-o como ponto de referência para governamento das ações docentes da Educação e seus espelhamentos na infância.

A Base Nacional Comum Curricular está em sua terceira versão, com a publicação em 22 de dezembro de 2017 da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular e seus textos especificamente voltados à Educação Infantil. Propõe um trabalho docente a ser desenvolvido por campos de experiências, porém, também aborda os objetos de aprendizagem em competências e habilidades, o que acarreta uma incoerência que não possibilita um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, justifica-se este estudo que se volta para um tema pujante no contemporâneo da educação nacional, e em especial para a Educação Infantil.

A BNCC é fruto de uma longa caminhada feita paulatinamente para nortear sua construção, elucidado na apresentação do próprio documento que mostra que não é uma ideia que surgiu recentemente, mas prevista por diversos documentos anteriores, como “na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014” (BRASIL, 2017, p. 5). É necessário lembrar que a homologação refere-se à terceira versão, visto que em 2015 foi apresentada a primeira versão e, no ano de 2016, a segunda versão.

No entanto, considera-se que este processo se viu envolto a diversas situações político/governamentais, que acabaram por reorganizar e reestruturar não só as

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

equipes que compunham o Ministério da Educação, mas também, as decisões e propostas de trabalho, o que eminentemente pode refletir, finalmente, na terceira versão, apresentada e instituída, como se pode acompanhar na contextualização histórica de Caimi (2016, p. 87):

[...] sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum. A complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas.

Tem-se como problema de investigação que funcionou como disparador dessa pesquisa: investigar e compreender qual a proposta de governo o Estado busca aplicar, a partir das propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular, em seus textos voltados especificamente para a Educação Infantil.

O objetivo geral visa investigar e compreender o governo da infância voltado para a Educação Infantil, por meio das definições curriculares propostas pela BNCC. O trabalho desdobra-se, então, em três objetivos específicos: 1) estudar e analisar as DCNEI em sua interlocução ou não com a BNCC; 2) entender a proposta dos campos de experiências contida nesse documento; 3) analisar criticamente objetivos por desenvolvimento, estabelecendo competências e habilidades.

Justifica-se este estudo por entender que tal documentação normativa direciona-se, em sua complexidade, para uma formação dos infantes. Em teoria, tal documento vem para operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, portanto, sendo direcionado para todo o território nacional.

Nesse sentido, tem-se o campo teórico e metodológico utilizado na presente pesquisa, destaca-se que as produções teóricas de autores e autoras da infância e da Educação Infantil, bem como do campo pós-estruturalista, permitiram analisar os documentos que compõem o *corpus* empírico da pesquisa e examinar os textos contidos nos documentos. No item "O Governo da infância de direitos", discutem-se os marcos legais que vêm normatizando as infâncias no Brasil cada vez mais cedo, regando sua inserção nos espaços escolares. A partir dessa organização, que explora as questões legais e governamentais, compreende-se o tema "BNCC: governando por competências e habilidades", que traz uma discussão sobre o governo que a BNCC pode possibilitar através de suas normatizações e, ainda, sobre os campos de experiências, competências e habilidades.

Por fim, são trazidas as ponderações e as considerações específicas sobre as orientações curriculares da BNCC, suas propostas e suas supostas articulações com as

DCNEI com o propósito de evidenciar as discussões sobre governamento a partir de competências e habilidades.

SOBRE O CAMPO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como pensada no campo das Ciências Humanas, com abordagem qualitativa, dialogando com autores e autoras como Foucault (2004, 2008, 2010), Veiga-Neto (2002, 2012), Veiga-Neto e Saraiva (2011), Barbosa e Richter (2015), Bujes (2002), Fochi (2015), Horn (2016), Barbosa, Faria e Finco (2015), entre outros e outras.

A escolha do campo teórico analítico do Pós-estruturalismo, como linha para conduzir esta pesquisa, deu-se em função das produções e teorizações do campo da infância e, em especial, das produções de Michel Foucault, o que permitiu olhar para a materialidade discursiva dos documentos. Os documentos analisados representam uma rede de significados que constituem as discussões sobre a Educação Infantil e governam o eventual campo de ação de docentes, gestores, gestoras e da infância. Encontrou-se como possibilidade do uso da noção de "Governamento" como ferramenta essencial na perspectiva teórico-analítica empreendida no trabalho.

A priori, então, é necessário que se compreenda que para Foucault (2010, p. 288), governar é "estruturar o eventual campo de ação dos outros" e age não só sobre os corpos, mas no que está em sua subjetividade e, é por isso, que o autor (FOUCAULT, 2008, p. 164) explicou que "refere-se ao controle que se pode exercer sobre si e sobre os outros, não só sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir". Entende-se que as teorizações e produções do arsenal analítico foucaultiano permite problematizar a Base Nacional Comum Curricular enquanto estratégia de governamento² dos infantis. E aqui se esclarece que o governamento é tomado, nesse referencial, como ferramenta analítica que permite tensionar os discursos emanados nos documentos.

No embalo da compreensão de por que o uso da nomenclatura governamento e não governo, também se faz necessário destacar, de forma sucinta e eficiente, que

² Esclarece-se o uso da palavra governamento quando se fala em práticas e seus microdesdobramentos e queira-se abordá-los como objeto de análise "governamento" (gouvernement) que contempla de forma mais clara o sentido que necessitamos, o sentido de governo de outros. Segundo Veiga-Neto (2005, p. 83), cabe à distinção de governo enquanto ação de Estado dos sentidos dados pela Razão Política em Michel Foucault "pois sua ambiguidade manifesta-se a cada momento em que ela aparece, exigindo que o leitor decida de que governo se está falando. Como se viu, essa situação fica facilmente resolvida com o uso, quando for o caso, da derivada governamento".

neste estudo sempre que se usar a expressão, estará se referindo aos “processos de governo enquanto condução das condutas alheias - que objetificam aqueles que são conduzidos [...]” (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011, p. 8).

O pensamento foucaultiano proporciona pensar sobre a instituição escolar, enquanto *locus* conduzido pelo Estado como uma engrenagem de regulação dos sujeitos. Como explicam Veiga-Neto e Saraiva (2011), essa instituição:

[...] afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social [...] (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011, p. 9).

Tendo claras essas inserções teóricas iniciais, discute-se que a escolha pela pesquisa qualitativa se deu por buscar aprofundamento nas subjetividades que permeiam os textos legais (desde suas concepções ideológicas até as redações finais). Como diz Goldenberg (1997, p. 34), a “abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria”.

Justamente por entender-se que esta pesquisa tem suas “especificidades”, como mencionou o autor, não é possível apenas apresentar representações numéricas ou que se atenham apenas à materialidade, mas trazer um diálogo analítico, que leve em consideração o conteúdo de documentos e de respostas às relações representadas nelas. É por isso que esta pesquisa justifica analisar de uma forma que também evidencia “o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 137).

A partir dessas elucidações, argumenta-se que este estudo se organiza a partir da análise documental de alguns marcos legais que são direcionados à escolarização infantil, bem como os textos direcionados para a Educação Infantil dentro da construção da Base Nacional Comum Curricular.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

É necessário que se faça uma análise desses textos, não só daquilo que está contido explicitamente neles, mas também das mensagens trazidas em suas entrelinhas. Como preconizou Cellard (2008), analisar esses escritos traz a

oportunidade de observar os “vestígios” de sua construção e elaboração, o testemunho. O que é de suma importância, a fim de compreender o que a BNCC e seus textos propõem sobre a prática docente e sobre perfis de sujeitos que emergirão através deles. São analisados, enquanto documentos prescritivos, como discutido por Foucault (2003), textos e documentos que regulamentam, ordenam e governam condutas que são constituídas por meio destas prescrições.

O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA DE DIREITOS

A Educação Infantil tem sido construída historicamente por meio de lutas, embates e debates que procuraram, ao longo de décadas, o devido reconhecimento desse nível no campo da Educação. Tal compreensão despida de ilusões é necessária para que se possa perceber os processos que constituem a camada de invólucro da escolarização infantil e, complementarmente a isso, é primordial que aqui se veja a infância e seu aparelhamento como o que Horn (2016, p. 297) denomina como “alvos de tecnologia de governo, operando na relação e controle da população infantil”.

Constituída como esse alvo é que a infância e a educação são percebidas como cada vez mais indissociáveis e, essa indissociabilidade, é indispensável para que a escola se afirme como uma ferramenta de uma possível tecnologia de governo.

Entendo, portanto, a infância, a escolarização e a pedagogia como conceitos imbricados uns nos outros numa relação de imanência que, através de um complexo processo de produção de verdades discursivas e não-discursivas, fabricam e garantem o governo da população infantil (HORN, 2016, p. 297).

Essa indissociabilidade garante à escola um papel fundamental nesse “processo civilizador”, que estabelece condutas, comportamentos, maneiras, organizações e conduções de vida, e que, mesmo após a saída do espaço escolar, ainda marcam, de forma autorreguladora, a vida dos sujeitos, como afirmam Lockmann e Mota (2013, p. 102), “[...] na medida em que a instituição, com seus códigos de conduta e suas estratégias disciplinares, contribui de maneira fundamental na fabricação de sujeitos autodisciplinadores”.

A partir da contribuição de Horn (2016), pode-se afirmar que a escola serve sempre a um discurso dominante, discurso este colocado em circulação por meio das políticas, orientações pedagógicas, entre outros. A forma como tais discursos são apropriados e subjetivados geram efeitos na produção dos sujeitos da educação. Mesmo

que implicitamente, as crianças ali colocadas reagem e vão paulatinamente se constituindo a partir de todos os discursos e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, parece importante fazer uma pequena retomada de momentos da concepção da infância e da constituição dos elementos que regem essa fase da vida. No Brasil, a partir da Lei 8.609/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (criado para garantir direitos que se cumpram os direitos pincelados na Constituição Federal³), ficam especificados direitos, garantias e deveres, bem como faixa etária dos sujeitos considerados crianças ou adolescentes, conforme evidenciam os artigos que seguem:

Art. 2o Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. [...] Art.3o A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 10).

No trecho acima, retirado do Estatuto da Criança e do Adolescente, exemplificam-se alguns pontos importantes sobre concepção moderna de infância no Brasil e o que deve ser assegurado para seu pleno desenvolvimento. No entanto, sabe-se que a teorização e a concepção da infância não é algo “natural” à humanidade e que nem sempre esteve no foco central de discussões. A concepção ocidental que se conhece é um advento moderno, como Horn (2016) menciona: “Foi a partir do século XIII que se iniciou a “invenção da infância” e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia entre os séculos XV e XVII.” (HORN, 2016, p. 302). Entende-se que tal discussão se ampara nos estudos produzidos por Ariés (1981).

Tendo claro a infância como algo “constituído” e não “natural” e, embora a autora refira-se com a nomenclatura “descoberta”, pode-se indagar que o que se sucede a partir disso até chegar-se à atualidade brasileira são os processos de escolarização. As indagações se dão especificamente sobre os espaços de “enquadramento”, os espaços escolares em que as crianças ocupam, como nas palavras de Horn:

Ao lado da invenção de um sentimento de infância, e as crianças ocupando outros espaços na vida social, temos saberes pedagógicos que vão se complexificando. As atividades da pedagogia se articulam com os novos discursos sobre infância e criança [...] (HORN, 2016, p 302).

³ Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988) .

A sociedade contemporânea necessita de espaços de cuidado para crianças cada vez menores, o que abre brechas às normatizações do Estado mais cedo. Esses espaços são exemplificados por Lockmann e Mota (2013, p. 80) como “processo de visibilidade da infância que se engendra com a Modernidade, as crianças passam a ser alvo de tecnologias de poder”. Tais espaços vêm sofrendo alterações para que se tornem primordial e essencialmente escolas, porém, num passado não tão distante, predominavam as creches que, mesmo que não apresentassem um grande “cuidado pedagógico”, ainda sim necessitavam se adequar às normatizações legais impostas por este mesmo Estado.

As creches, então, constituíam-se como espaços apenas de cuidado, de cunho assistencialista em um primeiro plano, até que a Constituição Federal (1988), trouxe a Educação Infantil como parte da Educação Básica, caracterizando-a de forma efetiva como um espaço de ensino e produção de conhecimento e não apenas de cuidado.

MARCOS LEGAIS DA MODERNIDADE BRASILEIRA SOBRE A INFÂNCIA

Sendo assim, pode-se afirmar que, por meio de uma série de medidas legais, normativas e regulatórias, é possível tomar a Educação Infantil como campo de governamento da população infantil. As evidências demonstram quando lhe são imputadas através de marcos legais como leis, decretos e estatutos, ações como políticas e programas que visam formar sujeitos à determinada sociedade. Dessa forma, precisa-se compreendê-los assim e não somente a partir de uma visão romântica que aborda apenas a garantia de acesso à escolarização.

A fim de elucidar ainda mais a presente discussão, apresenta-se o quadro abaixo e se faz um resgate dessas normatizações a partir da Constituição de 1988.

Quadro 1: Marcos Legais

Marcos Legais		
DOCUMENTO LEGAL	HOMOLOGAÇÃO/ PROMULGAÇÃO/ CRIAÇÃO	DESCRIÇÃO
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988⁴	Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e	Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

	promulgada em 05 de outubro de 1988.	liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
LEI Nº 8.069⁵	13 DE JULHO DE 1990.	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
DECRETO Nº 99.710⁶	21 DE NOVEMBRO DE 1990.	Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
LEI Nº 9.394⁷	20 DE DEZEMBRO 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Referencial Curricular Nacional⁸	OUTUBRO DE 1998.	Documento produzido pelo MEC e que faz parte da série de documentos "Parâmetros Curriculares Nacionais".
LEI Nº 11.274⁹	6 DE FEVEREIRO DE 2010.	Altera a redação dos Art. 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.
LEI Nº 12.796¹⁰	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.
LEI Nº 13.005¹¹	25 DE JUNHO DE 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Meta 1: Educação Infantil.
Resolução Número 5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ¹²	17 DE DEZEMBRO DE 2009.	Normas obrigatórias para a Educação Básica que devem orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

¹² Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

Base Nacional Comum Curricular ¹³	15 DE DEZEMBRO DE 2017.	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
--	-------------------------	---

Fonte: Quadro construído pelas autoras.

Emergencialmente, o que se sobressai ao observar esses materiais é que, a partir do ano de 1998, destaca-se uma série de marcos que vinculam crianças cada vez menores aos espaços escolares, ou seja, aos espaços de aparelhamento que proporcionam o governo. Esses aportes legais gradualmente proferem a obrigatoriedade de que a matrícula e frequência escolar aconteçam mais cedo. E a que isso remete? Mais uma vez elucida o papel da escola como agente do governo.

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenham um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (VEIGA-NETO, 2008, p. 40).

A regulamentação garante a preservação dessa grande maquinaria, como supracitado por Veiga-Neto (2008) e se apresenta desde os primeiros espaços da Educação Infantil, foco deste estudo, e, também, ordena o que material e subjetivamente dispõe sobre sua condução e formulação. Todas as etapas da Educação, uma sucedida da outra, funcionam como uma linha de condução sobre o que o Estado deve garantir (e aqui não fala-se de garantia de direitos, mas de garantias ao Estado e ao mercado), o que a educação deve abranger para que finalmente chegue ao espaço escolar nas organizações docentes e cotidianos das salas de aula como, por exemplo, “isto e aquilo”, “desse jeito e não daquele”, “neste ano isto, no outro aquilo e anteriormente este outro”, “é correto pensar assim, mas este outro modo não”.

A escolarização das crianças pequenas agora é obrigatória a partir dos quatro anos, como disposto no artigo 6º da Lei 12.76, que traz explicitamente que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Ainda na mesma lei, porém em seu artigo 31, ficam explícitas as “regras comuns” (termo usado no documento) para organização desta fase da educação:

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

¹³Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR) (BRASIL, 2013).

Neste trecho, pode-se perceber, mais uma vez, os traços das conduções deste governo imposto cada vez mais cedo. Vai ao encontro da maquinaria, como disse Bujes (2002), e faz com que a infância e as crianças sejam:

Resultado de um processo de constituição social, dependem de conjunto de possibilidade que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre hegemônicos e em perene transformação (BUJES, 2002, p. 24).

A reflexão acerca dessas leis é necessária para que se possam enxergar as intenções de governo contidas nessas normatizações, visto que é justamente esse conjunto de marcos legais que, em constante reelaboração e redirecionamento, “produzem e são sustentação a um tipo de discurso inerente à determinada época” (SILVA 2016, p. 5). Assim, é possível dizer que as estratégias de condução da infância sempre possuem objetivos, mesmo que não fiquem claros a primeiro modo, ou à primeira vista, mas ao aprofundar-se nas investigações, emergem a que eles se referem e o que objetivam.

Ao observar a escola, à luz dessas normatizações, percebe-se, mesmo teoricamente, que o aparelho escolar trata de coletividades e individualidades, tem cunho normatizador e é usado para reproduções ideológicas. Veiga-Neto (2012, p. 273) define o que é “pensável-dizível e o visível determinados pela episteme e pelos dispositivos em que estamos mergulhados”. Com tudo isso, a escola acaba tendo por fim, como preconiza Kohan (2005, p. 94), no total de suas ações, acabar por “produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil”. E não se pode deixar de ressaltar que essa subjetividade sempre vai atender a algo, a objetivos econômicos, políticos ou ambos.

Entretanto, até mesmo esses marcos legais não se furtam de contradições. Nos trechos citados no quadro abaixo, referentes à BNCC e às DCNEI, é possível verificar uma ausência no alinhamento de discursos.

Quadro 2: Excertos de Documentos

DOCUMENTO	ANO DE HOMOLOGAÇÃO	TRECHO CAPTURADO
DCNEI ¹⁴	2009	<p>2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.</p> <p>2.3 Currículo: 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, 2009, p. 12).</p>
BNCC ¹⁵	2017	[...]os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017, p. 46).

Fonte: Quadro construído pelas autoras.

No quadro, pode-se ver que, ao passo que as DCNEIS, logo em seus textos introdutórios, mencionam aspectos do desenvolvimento integral desses sujeitos da Educação Infantil, a BNCC, mesmo que tratando como “campos de experiências” suas organizações de aprendizagens, retoma os “objetivos de aprendizagem” de forma sequencial, de forma contraditória a essas perspectivas, o que será tratado de forma detalhada na seção seguinte.

BNCC: GOVERNANDO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Para aprofundar a discussão, é necessário que se compreenda que o texto que aqui se analisa trata-se da terceira versão da BNCC, um documento que busca unificar o que seria um currículo mínimo para o processo de ensino aprendizagem em todo o território brasileiro. Como o próprio documento traz em sua apresentação:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 07).

¹⁴ http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf

¹⁵ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

A terceira versão da BNCC se constituiu passando por momentos adversos e peculiares. Com isso, em determinado momento, foram afastados pesquisadores, pesquisadoras, bem como instituições de ensino voltadas aos estudos da Educação Infantil para que, na sequência dos movimentos políticos/governamentais, o documento expressasse em seu discurso, mesmo que de forma não explícita, os interesses socioideológicos de quem detém o poder e formas de atendê-los, na medida em que esses processos foram se assemelhando cada vez menos com uma proposta de educação que transpire e transmita atitudes democráticas.

Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO e OLIVEIRA, 2018, p. 39).

Como corroborado por Foucault: “a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global” (FOUCAULT, 2010, p. 204). Sendo assim, entra em cena a grande influência do setor empresarial e das ONGs, o terceiro setor (Fundação Lemann, Movimento Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna)¹⁶.

Ao realizar-se análises sobre a organização e os “conteúdos” específicos para a Educação Infantil contidos na BNCC, através de objetos de conhecimento, competências e habilidades, compreende-se que ao mesmo tempo em que esse documento se organiza em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), em seu discurso, o documento apresenta a Educação Infantil da seguinte maneira:

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

Ainda sobre o trecho supracitado, ressalta-se que precisamos nos ater ao discurso das entrelinhas, ou seja, é possível perceber que a Educação Infantil é compreendida como o início de outro processo, de um “processo maior”. É justamente

¹⁶ Informações captadas a partir da palestra ministrada pela professora doutora Rochele da Silva Santaiana, na III Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura da UERGS, Unidade em Alegrete.

aí que a problemática do discurso também se manifesta, isto é o que de certa forma a invisibiliza como período educacional que possui sua própria complexidade, sua subjetividade e individualidade de processos de aprendizagens. Tomar a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental é como um retorno a práticas antigas na educação nacional que defendiam a pré-escola como organização das crianças para o porvir. Aqui nos somamos ao questionamento de Dornelles ao analisar a BNCC de que se “as biopolíticas engendradas para o governo das crianças estão comprometidas com a produção de verdades, então conseqüentemente, tal política de verdade deve ser conhecida e desnaturalizada” (DORNELLES, 2011, p.145).

O texto da BNCC apresenta seis “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”, que segundo o texto de apresentação,

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Esses direitos podem ser ilustrados por seus verbos primordiais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao mesmo tempo que propõem vivências, experiências e práticas, esses também nos levam a pensar nas propostas de vigilância introjetadas nesses discursos que, a primeiro modo, priorizam o desenvolvimento individual, pessoal e social, mas que também remetem à vigilância e ao governo do eu, visto que “a identidade moral do sujeito e a ordem moral são constituídas por processos que estabelecem o controle sobre procedimentos e significados.” (BUJES, 2002, p. 37).

Depois de abordar os possíveis direitos de aprendizagem, o documento levanta mais uma vez as questões de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas através dos objetos do conhecimento partindo dos cinco campos de experiência. Revela, então, de uma maneira nítida, algo contraditório do que é a proposta inicial de um trabalho a ser desenvolvido na infância e norteado por campos de experiências.

O perigo em constituir trabalho docente buscando objetivar esses dois aspectos, competências e habilidades, não está em desenvolvê-los em si, mas naquilo que se encontra por trás, no discurso que fica oculto, as intenções não tão explícitas, aquilo que se deseja alcançar com tal proposição, o que se atingirá a partir dessa proposta de governo. Como escreveram Dourado e Oliveira “A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior

atrelamento da BNCC às avaliações externas” (DOURADO, OLIVEIRA, 2018, p. 42). Ainda, a partir da prática, da análise deste documento e do acompanhamento de sua implementação nas escolas, é impossível não destacar que a “subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular” (DOURADO, OLIVEIRA, 2018, p. 42) ficam evidentes, uma vez que a “base” vem determinada, os estados a esmiuçam, se julgarem necessário e onde julgarem necessário através de seus referenciais curriculares e os municípios, por sua vez, procuram brechas, espaços, lacunas para encaixar suas características regionais de cultura e de conhecimentos.

A noção da Educação Italiana para a Infância, conhecida como Campos de Experiências, não apenas se preocupa com o desenvolvimento dos sujeitos durante a infância, mas como isso reflete na comunidade escolar e na sociedade, não traz e não demonstra ser um dispositivo com intenções para uma educação massificadora. Sendo resultado de uma gama de múltiplos autores e autoras de diversas cidades e regiões da Itália, de diálogos com movimentos políticos, sociais e também das pesquisas em Reggio Emília (localidade geográfica do país), como destacam as autoras Barbosa, Faria e Finco (2015, p.8) “Esse conjunto de olhares constitui um coletivo polifônico que não apenas são propositivos e investigativos, [...] vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar e/ou municipal”.

A ideia uma Educação Infantil pensada e desenvolvida no cotidiano a partir dos Campos de Experiência, não é tomada por esta pesquisa como algo frágil ou desnecessário, pelo contrário, a referida proposta pedagógica consolidada e que nasceu do desejo de trazer mudanças, da percepção da necessidade de uma educação na qual a criança pudesse ter certa dose, mesmo que pequena, de poder sobre o direcionamento de suas aprendizagens e que esta fase de desenvolvimento e da vida escolar não fosse apenas preparatória para as fases seguintes, algo que começou a se pensar desde o final do século XIX.

Portanto, na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade. Desde 1914, a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância, isto é, das pré-escolas lá chamadas de Escolas da Infância, sem “adiantar uma escola atrasada” sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado (BARBOSA, FARIA e FINCO, 2015, p. 8-9).

O objetivo aqui, em hipótese alguma, é tecer críticas ao modelo italiano de campos de experiência, visto que sua constituição tem por base buscar um desenvolvimento pautado na integralidade, pelo contrário, busca-se compreendê-lo sob o olhar de se referir à busca do desenvolvimento do sujeito em todos os aspectos de

seu ser e não em relação a horários ou turnos. Além disso é importante compreender que o Brasil necessita sim de uma proposta curricular para a infância com características dinâmicas como mencionam as autoras supracitadas, onde explicam que é necessária uma abordagem onde a “[...] importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados” (BARBOSA, FARIA e FINCO, 2015 p. 11 e 12).

Não se trata de querer que o Brasil, em sua imensidão territorial continental e repleto de suas peculiaridades culturais, socioeconômicas e geográficas, se torne uma nova Reggio Emilia, no entanto, faz-se urgente que se saiba valorizar e espelhar-se corretamente em construções honestas e coerentes sobre integralidade na Educação Infantil.

A forma como, na BNCC, o trabalho a partir dos campos de experiências é desmembrado em competências e habilidades que devem ser objetivadas por docentes com as crianças no cotidiano, mostra uma contradição latente em relação aos campos de experiências da proposta italiana, que tomam a criança na integralidade de desenvolvimento.

Por tal razão, destacamos a necessidade de refletirmos sobre os campos de experiências no contexto da educação da infância e suas contribuições para pensar o processo de construção de conhecimentos, para construir um processo educativo que considere as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Buscar contribuir para um processo educativo que tem na criança sua centralidade (BARBOSA, FARIA e FINCO, 2015, p. 11).

Ao mesmo tempo que existe a alusão ao trabalho com campos de experiências, a BNCC define dez “competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.08). Ou seja, “na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas” (BRASIL, 2017, p. 8). Tal documento normativo dá indícios de que estabelece competências a serem alcançadas pelas crianças desde o berçário até a pré-escola, afastando-se de forma destoante dos campos de experiência como concepção educativa, tendo em vista que sua própria referência faz pensar em experienciar. Portanto, para viver a experiência é essencial experimentar e não engessar processos de desenvolvimento infantil que podem ocorrer de forma e em tempos diferentes pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica - e a crítica radical - é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2004, p. 180).

As análises dos documentos demonstraram a priori uma elaboração diferenciada do que seriam os campos de experiências da teoria surgida da Itália; em seguida percebeu-se um retorno às antigas concepções preparatórias da Educação Infantil, a qual é percebida muito mais como a etapa que "inicia" crianças para o Ensino Fundamental, em detrimento de se constituir e afirmar-se como espaço que realmente deve preocupar-se com o desenvolvimento integral de todas as possibilidades de aprendizagens.

Outra questão relevante que o presente estudo aponta é que a BNCC, ao definir orientações gerais, acaba desconsiderando em seus textos os processos regionais e culturais vividos na infância brasileira, tanto em perspectiva macro ou micro, além de não potencializar um pensar a partir da multiplicidade de infâncias que existem no Brasil, país que tem dimensões continentais.

Cabe ressaltar aqui que no período quando a presente pesquisa foi desenvolvida, os municípios do Rio Grande do Sul iniciavam os estudos sobre a BNCC, sob orientação da Secretaria da Educação (SEDUC), e a construção de seus documentos orientadores curriculares, era a partir do Referencial Curricular Gaúcho (2019), documento este que aborda as questões regionais e culturais do estado. Com isto, ainda indaga-se e questiona-se se cada estado apenas trabalhará aspectos culturais próprios? Será possível flexibilizar o currículo infantil que contemple, de acordo com a faixa etária de cada etapa, a pluralidade cultural e social brasileira?

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 set. 2018.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas além da escola. In: Barbosa, Maria Carmen Silveira; Faria, Ana Lucia Goulart; Finco, Daniela (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Barbosa, Maria Carmen Silveira; Faria, Ana Lucia Goulart; Finco, Daniela (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. (2001) Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelwiss, (2002). **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico**. Canoas: Ulbra/Programa de Pós-Graduação em Educação. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Florianópolis: UFSC, nov. 2002).

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista [online]**. 2008, n.48, pp.101-123. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200006>

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, vol. 3, jan/jun, p. 86-92, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

DORNELLES, Leni Vieira. Os Alfabetizados-desviantes ou sobre a educação de 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.37, n.1, jan/abr. p 141-155, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>

FOCHI, Paulo Sérgio Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In **Campos de experiências na escola da infância**. Barbosa, Maria Carmen Silveira; Faria, Ana Lucia Goulart; Finco, Daniela (orgs.). Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**, Vol. IV: estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977 - 1978. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

HORN, Cláudia Inês. Tecnologias de governo da população infantil: etnografias da infância. **Revista Ensino e Pesquisa**, vol. 14, n. 02, p. 296-318. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KOHAN, Walter O. A infância escolarizada dos modernos. In KOHAN, Walter O. **Infância entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte. Autêntica 2005.

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

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O pensando de Foucault e suas contribuições para a Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 611-615, 2004.

SILVA, Gizete Ruiz. **“Lugar de criança é na escola”**: estratégias de gerenciamento da infância na atualidade. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/Eixo5_GISELERUIZSILVA.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo e Governo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE. pp. 35-58. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.5-13. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. 2012. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.17, n.50, p.267-492, maio/ago. 2012.

NOTAS

GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Childhood Governance: an analysis of the common curricular national base of childhood education

Rochele da Silva Santaiana

Doutora em Educação pela UFRGS

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Curso de Pedagogia, campus Alegrete, RS, Brasil

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul campus

Osório, RS, Brasil

rochele-santaiana@uergs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3436-7455>

Veronice Camargo da Silva

Doutora em Linguística Aplicada pela UCPEL

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Curso de Pedagogia, campus Bagé, RS, Brasil

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, campus

Osório, RS, Brasil

veronice-silva@uergs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4255-2757>

Laila Gabrielle Naymaer Gonçalves

Especialista em Gestão do Currículo na Formação Docente

Professora Efetiva de Anos Iniciais da Prefeitura Municipal de São Borja, RS, Brasil

Professora voluntária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, campus Alegrete, RS, Brasil

lailanaymaer@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0577-0755>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Porto Almeida, 200, CEP: 93130-328 bairro Campina, São Leopoldo, RS, BR.

AGRADECIMENTOS

Inserir os agradecimentos a pessoas que contribuíram com a realização do manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: R.S Santaiana, V.C. Silva, L.G.N Gonçalves

Coleta de dados: R.S Santaiana, V.C. Silva, L.G.N Gonçalves

Análise de dados: R.S Santaiana, V.C. Silva, L.G.N Gonçalves

Discussão dos resultados: R.S Santaiana, V.C. Silva, L.G.N Gonçalves

Revisão e aprovação: R.S Santaiana, V.C. Silva, L.G.N Gonçalves

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 03-05-2021 – Aprovado em: 18-06-2021