

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O PODER E A CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

Caroline Dos Santos¹
Ana Lúcia Paula da Conceição²

RESUMO

Como o poder organiza a produção das infâncias na BNCC da Educação Infantil? Essa é a pergunta desafiadora que movimenta esta pesquisa. Para produção do artigo, tracei os seguintes objetivos: descrever e analisar de que modo o poder organiza a produção das infâncias partindo do recorte da BNCC da Educação Infantil. Para desenvolvimento do estudo, utilizei os princípios da pesquisa genealógica. A metodologia adotada é a documental e os documentos analisados contam com as três versões da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2015, 2016, 2018). Compõem o campo teórico os autores André Cellard (2008), Michel Foucault (2008, 2014, 2018) e Stephen Ball (2002, 2010). Após análise dos documentos, foi possível perceber mudanças de intencionalidade entre as duas primeiras versões e a versão homologada da BNCC, e são nessas mudanças que o poder e seus dispositivos se evidenciam.

Palavras-chaves: poder; performatividade; BNCC; infância; Educação Infantil.

1 APONTAMENTOS INICIAIS

Em suma o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos (Foucault, 2018, p. 25).

Por muito tempo, acreditei que o poder era exercido dos poderosos sobre quem não o detinha. Pensava que o poder era algo que somente oprimia e pertencia a uma classe social, entretanto, isso mudou quando assimilei minhas reflexões e estudos ao que o historiador e filósofo Michel Foucault apresentou como poder.

O poder está contido nas relações entre os indivíduos, ele é exercido nas microrrelações, não é o Estado que o possui, tampouco, uma classe social. Está nas relações e nelas produz verdades, discursos, modos de ser, produz indivíduos (Foucault, 2018, p. 45, 239, 326, 335). Assim, o conceito de poder aqui defendido parte de uma perspectiva pós-estruturalista que nega o binarismo entre oprimido e opressor.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Bento Gonçalves (RS).
E-mail: carolinesantos1796@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Bento Gonçalves (RS). E-mail: ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

Com intuito de revelar como se originou essa pesquisa, conto um pouco sobre minha trajetória na Educação e como tal afetou meu olhar para com os documentos normativos do currículo. Quando iniciei a Licenciatura em Pedagogia no ano de 2017, conhecia a escola na perspectiva de aluna, realizei o Ensino Médio em uma escola pública municipal e não tinha o desejo de atuar na área da educação. Com as aulas de Filosofia e uma professora significativa, fiquei cativada e me sentindo desafiada a criar um olhar crítico em relação à sociedade; mudei meu rumo profissional.

No terceiro semestre da graduação, decidi sair do trabalho de auxiliar de veterinária, no qual atuava há dois anos, para iniciar meu percurso na área da educação. Em meus primeiros contatos como profissional em um ambiente educacional, senti que havia algo não dito que pairava, algo que se espera no comportamento, no desenvolvimento, até mesmo na maneira emocional do agir infantil, esperava-se que as crianças fossem de algum modo e isso me inquietou. Neste mesmo período, as discussões sobre a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estavam acaloradas e o curso de Licenciatura em Pedagogia voltava seu olhar para este documento, que era novo, dividia opiniões, o que me fez refletir e voltar minha atenção para o currículo.

Quando, durante a graduação, tive acesso aos estudos e pensamento de Michel Foucault, consegui perceber que esse sentimento que me inquietava e as discussões sobre a BNCC relacionavam-se ao poder anunciado por ele. Sinalizo que fiz leituras por intermédio da prof^a Dr^a. Ana Lúcia Paula da Conceição, que também muito me inspirou e incentivou, e esse desejo de saber me movimentou a adquirir o meu primeiro livro do autor, *Vigiar e Punir* (Foucault, 2014). A partir disso, consegui fazer inúmeras associações com meu cotidiano dentro da escola, meu olhar não só se transformou como também ficou mais aguçado.

Movida por essa vontade de saber, inquieta a partir das leituras e provocada pelos pensamentos de Michel Foucault, construo essa pesquisa, com o objetivo de descrever e analisar como o poder organiza a produção das infâncias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. Aprendi que pensar faz parte do exercício de fazer perguntas. É nesse movimento e exercício de pensamento, que apresento minha pergunta de pesquisa: como o poder organiza a produção das infâncias na BNCC da Educação Infantil?

Penso como hipótese que o poder atua e produz certos modos de viver e compreender a infância na contemporaneidade por meio dos documentos normatizadores do currículo, sendo eles as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, e através desses organiza a educação infantil. Com base nessa hipótese, escolho fazer um recorte e direcionar meu olhar para BNCC da Educação Infantil.

Na primeira seção, descrevo o percurso teórico metodológico que escolhi para alcançar os objetivos. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa documental e, além disso, também irei me inspirar em Foucault (2008) para analisar tais documentos, partindo do desdobramento da pesquisa genealógica, que nos mostra que, para além de documentos, são monumentos, pois não são inertes, mas produzem o que narram/normatizam.

Já na segunda seção do artigo, trago os conceitos e teóricos que sustentarão a análise dos dados, como as ideias de poder e biopoder de Michel Foucault (2008, 2014, 2018), com intuito de problematizar como esses organizam e produzem sentidos no documento da BNCC da Educação Infantil. Em diálogo com isso, trarei o conceito de performatividade, como uma tecnologia organizadora dos currículos da Educação Infantil, apresentado pelo professor da área de sociologia, Stephen Ball (2002, 2010). Por fim, terei um olhar debruçado aos marcos legais e as implementações dos documentos normativos do currículo da Educação Infantil desde a Constituição Federal de 1988 até a aprovação da emenda Constitucional 59 de 2009.

Na terceira seção, faço a descrição dos documentos e a análise em diálogo com o referencial teórico. Na sequência, traço a contextualização da construção histórica da BNCC até a aprovação de sua terceira e última versão e, por último, trago apontamentos e considerações de fechamento.

Com esse estudo, pretendo dar mais visibilidade e trazer à tona questões que envolvem o poder nos documentos normativos, contribuindo para as discussões sobre o fazer docente ser mais do que cumprir com currículos prontos e pré-definidos. Em outras palavras, o professor reflexivo, aquele que contempla e pensa sobre sua prática e o que produz com ela. Foucault (2018, p. 138) nos diz que

Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...]. E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não porque ninguém ainda tinha tido consciência disso, mas porque falar a esse

respeito - forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo - é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder.

Assim, encarar os documentos normativos, descrevê-los, analisá-los é essencial para compreender o lugar de disputa, tanto econômica, quanto ideológica e política ao qual a educação pertence. É colocar em evidência o poder que neles estão contidos, é um primeiro passo de inversão de poder.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para desenvolver este estudo, me inspiro nos princípios da pesquisa genealógica, para fazer uma descrição e análise do percurso histórico da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. Ressalto que uma pesquisa genealógica “evita fazer interpretações daquilo que já foi dito, seu objetivo é descrever historicamente as interpretações que já foram postas como verdades dos enunciados históricos” (Diniz; Oliveira, 2014, p. 145). Assim, o conceito de genealogia será desdobrado como estratégia metodológica, tendo como finalidade a reflexão de que os documentos, para além de serem leis, normas e regras, eles produzem formas de pensar, de ser e de agir que se encontram intrínsecas ao cotidiano. Para construção deste estudo, realizei também uma pesquisa documental. Documento, aqui, compreendido como:

[...] 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).

Desse modo, compreendo os documentos como fontes históricas que são produzidos em certo tempo, em um certo lugar e que carregam as marcas daquilo que está sendo vivido em uma dada sociedade e que esses documentos também marcam interesses e desejos daqueles que estão envolvidos na sua construção. Assim, elegi como documento para estudo e análise nesse artigo as três versões da BNCC, a versão 1 de 2015; a versão 2 – proposta preliminar; a versão revista de

2016; e a versão 3 – homologada de 2018, colocando lentes na etapa da Educação Infantil.

Em um primeiro momento, uma análise preliminar foi feita através de uma pesquisa interessada no website da Base Nacional Comum Curricular. Os ícones disponíveis para acesso contavam com “Início”, “A Base”, “Histórico” e “Implementação”. Voltei a atenção ao ícone “Histórico”, no qual foi possível visualizar uma linha do tempo da construção e implementação da BNCC e também encontrar as três versões do documento disponíveis em formato PDF.

Salvei os documentos em uma pasta específica e retomei o olhar para as informações de data e autoria dos documentos, assim, identificando a parte específica da Educação Infantil. Após, fiz uma primeira leitura da BNCC da Educação Infantil em suas três versões a fim de observar a estrutura, a organização e as palavras em destaque. Com isso, consegui construir três planilhas, em que elenquei os conceitos que eram apresentados nas três versões: Educação Infantil, Criança, Processo Pedagógico, Currículo, Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem.

Posteriormente, fiz uma leitura minuciosa dos documentos com a finalidade de encontrar a concepção trazida desses conceitos, registrei essas concepções nas planilhas e pude elencar indicadores para a análise. Dessa forma, foi viável a comparação de semelhanças e modificações em cada versão. Por último, retomei os referenciais teóricos e realizei uma descrição histórica da BNCC da Educação Infantil em diálogo com conceitos de poder e performatividade, traçando uma análise que busca apresentar o que esses documentos produzem para além de serem apenas normativas escritas.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS MALHAS DO PODER E DA PERFORMATIVIDADE

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular está pressuposta desde a Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com intenção de criar uma equidade na Educação em seus diferentes contextos. Em junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base, o qual reuniu os especialistas responsáveis pela formulação de uma proposta de BNCC, e em setembro do mesmo

ano, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma versão preliminar de uma BNCC para consulta pública. Em 15 de fevereiro de 2016, o MEC divulgou notas sobre o tratamento dos dados e contribuições obtidos nas pesquisas juntamente com os relatórios dos leitores críticos. Centenas de milhares de contribuições foram recebidas e, para fazer o tratamento desses dados, uma equipe da Universidade de Brasília, especializada em pesquisa de larga escala, foi contratada para, em conjunto com pesquisadores de outras instituições, desenvolver a metodologia de análise e a escrita dos relatórios.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil em sua primeira versão tem como coordenadora geral da Educação Infantil Rita de Cássia de Freitas Coelho, graduada em Ciências Sociais, pela instituição Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais e Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Campinas em 2022. A mesma possui extensa trajetória profissional no Ministério da Educação e curso internacional pelo Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, da Universidade de Harvard, Cambridge, Massachusetts, em 2013. Essa versão preliminar foi disponibilizada pelo portal do MEC em 16 de setembro de 2015 para consulta pública e durante seis meses recebeu, segundo o portal da BNCC, 12 milhões de contribuições de diferentes setores interessados.

A introdução desta versão aponta a intenção de ruptura com a concepção de Educação Infantil assistencialista e escolarizante, incorpora a definição de criança disposta nas DCNEI – Resolução CNE/ CEB nº 05/09, artigo 4º, reiterando que esse entendimento de criança reforça a garantia de direito e “a formação humana, para a participação social e para a cidadania, desde seu nascimento até seis anos de idade” (Brasil, 2015, p.18) de maneira conjunta com a família e a comunidade. A partir dessa definição, compreende-se o processo pedagógico imerso nas vivências cotidianas das crianças, das suas interações e brincadeiras e que tais vivências configuram encadeamentos na sua própria imagem e na forma como se relacionam com os outros. Portanto, o enfoque do trabalho pedagógico na formação das crianças necessita incluir uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento (Brasil, p. 19).

Apoiando-se nesta intenção, o documento diz que a construção curricular nas escolas consiste no vínculo entre as experiências e saberes das crianças com o conhecimento sistematizado pela humanidade. Posteriormente, o documento indica os princípios que devem guiar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, referindo-se aos mesmos anunciados nas DCNEI – Resolução CNE/CEB 05/09, artigo 6°. Fundamentando-se neles, os Direitos de Aprendizagem são construídos e “devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil.” (Brasil, 2015, p. 19).

Para atender aos Direitos de Aprendizagem, são propostos os cinco Campos de Experiências, “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, Gestos e Movimentos”, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, “Traços, Sons, Cores e Imagens” e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, esses compõem-se “com forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos” (Brasil, 2015, p. 21) e orientam a estruturação curricular das escolas. Têm como característica principal a interdisciplinaridade e consideram as aprendizagens adquiridas pelas crianças por meio da construção e participação de contextos significativos e “não são apontadas em termos de domínio de conceitos” (Brasil, 2015, p. 21).

O documento explica a relação de continuidade entre os Campos de Experiências e as Áreas de Conhecimento do Ensino Fundamental, descrevendo sua presença em cada uma das áreas, que consistem em: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em cada Campo de Experiência, estão inseridas explicações sobre sua especificidade e seus objetivos de aprendizagem específicos. É importante evidenciar que neste momento os objetivos não são organizados por faixa etária. No fechamento do documento, são expressas as condições, promovidas pelo sistema educacional, necessárias para o trabalho pedagógico, que englobam a estrutura espacial, os materiais adequados, o gerenciamento do tempo e os subsídios à questão avaliativa.

É a versão mais sucinta das três BNCCs publicadas, considerando seu cunho preliminar e de consulta pública, mas já é possível perceber sua posição quanto o que é necessário ou não ensinar, o que é entendido como processo de aprendizagem e, principalmente, qual a natureza e o que se espera na formação das crianças. É possível perceber que o intuito do documento é trazer à tona as experiências e vivências cotidianas das crianças, reconhecendo a importância de uma formação humana em conjunto com a participação social e a cidadania.

Posteriormente, a segunda versão do documento foi lançada. Com intuito de discutir essa versão, entre 23 de junho até 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com participação de professores, gestores e especialistas. Os dados alcançados nesses seminários foram disponibilizados no website da BNCC juntamente com os relatórios estaduais.

Em 3 de maio de 2016, a segunda versão revista da BNCC foi disponibilizada, contando com a mesma coordenadora geral da Educação Infantil, Rita de Cássia de Freitas Coelho, especialistas responsáveis Silvia Helena Vieira Cruz, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, e Paulo Sérgio Fochi, Doutor em Educação na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Ajustes foram feitos a partir das consultas públicas, e vale ressaltar que neste processo houve uma reforma ministerial no governo da presidente Dilma Rousseff, na qual o ministro da Educação Renato Jaime Ribeiro deixou o ministério e quem o assumiu foi Aloizio Mercadante, quem começou o processo de reformulação da primeira versão (Santos, 2017).

Esta segunda versão inicia contextualizando a Educação Infantil brasileira e indica seu lugar como direito da criança e dever do Estado, conforme a Constituição Federal (1988), traz a questão de uma nova concepção de Educação Infantil na qual o cuidar e o educar são intrínsecos. Dessa forma, rompe com as práticas de “tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a” (Brasil, 2016, p. 53).

A definição de criança segue partindo DCNEI – Resolução CNE/ CEB nº 05/09, artigo 4º na qual é entendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura sendo

E, com base nesta definição, é que a forma como as mesmas constroem seus conhecimentos é descrita. Assim, as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes do trabalho pedagógico, trabalho esse, compreendido ao dever de

traçar o combate aos preconceitos e discriminações, sejam culturais, de gênero, étnico-raciais ou de classe social e um olhar de afirmação as crianças com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou que necessitem de educação e cuidados distintos. (Brasil, 2016, p. 56). Uma continuidade e ampliação em relação à primeira versão ficam explícitas, pois, além de uma formação para a cidadania e a participação social, essa versão pretende orientar um currículo com olhar para a diversidade.

Em seguida, o documento descreve a relação da BNCC com as DCNEI. Posicionando a BNCC como consolidadora das conquistas das Diretrizes, propõe aspectos que devem ser levados em consideração na construção curricular: os Princípios da Educação Infantil (DCNEI, Art. 6º), cuidar e educar, interações e brincadeiras, seleção de práticas, saberes e conhecimentos e Centralidade na criança.

Na perspectiva do currículo na Educação Infantil, a experiência criança articulada aos saberes sistematizados pela humanidade ganha enfoque, a questão avaliativa da etapa é entendida como processual e a responsabilidade de criar procedimentos de acompanhamento é das instituições. Evidencia-se que o papel da BNCC é uma parte apenas dos projetos curriculares, que garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças brasileiras, referindo-se “apenas aos elementos comuns a todas as crianças, não abrange a totalidade da formação.” (Brasil, 2016, p. 61).

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento decorrem da caracterização de currículo, criança e princípios trazidos nas DCNEI. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Conhecer-se seguem sendo os mesmos apresentados na primeira versão, porém, com um olhar mais preciso à centralidade da criança, sua autonomia, experiências e conhecimentos. Já o direito Comunicar mudou para Expressar que envolve, além das diferentes linguagens, “a fruição das artes em todas as suas manifestações” (Brasil, 2016, p. 62).

Essa versão da Base coloca os Campos de Experiências como “[...] uma interlocução entre o direito da criança a constituir diferentes aprendizagens e o acesso aos conhecimentos já sistematizados [...]” (Brasil, 2016, p. 63). Sendo assim, não tem um enfoque somente na criança, ou somente no professor/a, mas nas relações que se constituem entre os mesmo, a família, comunidade e os conhecimentos já sistematizados pela humanidade (Brasil, 2016, p. 64).

Os Campos de Experiências foram pensados para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Em cada um dos campos, estão inseridos Direitos de Aprendizagem específicos do próprio campo e seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento subdivididos em Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas. As nomenclaturas dos campos se mantiveram da primeira versão em “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e imagens”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com alteração do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para “Escuta, fala, linguagem e pensamento”. Também cabe salientar que os Objetivos de Aprendizagem de cada campo são tidos como uma base e que cada contexto específico precisa compor, organizar e reorganizar seus objetivos conforme suas peculiaridades.

A linguagem escrita na Educação Infantil é salientada no documento e suscita que a interação das crianças com a escrita deve advir das curiosidades e conhecimentos já adquiridos por meio de diferentes elementos como “gestos, expressões, sons da língua, rimas, leitura de imagens, letras, identificação de palavras em contextos — como em poesias, parlendas, canções —, da escuta e interpretação de histórias e da participação na produção de textos escritos” (Brasil, 2016, p. 82).

Em seguida, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é abordada. Reitera-se a importância de respeitar e garantir a continuidade no processo educativo e, para isso, a necessidade de um planejamento e trocas de informações entre as famílias, escolas de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental, e diferentes registros da trajetória na educação infantil (Brasil, 2016, p. 82). Por fim, as condições necessárias ao trabalho pedagógico são destacadas e coloca-se como responsabilidade do sistema a garantia de estrutura e organização dos espaços e materiais, a gestão do tempo e formação inicial e continuada dos professores(as).

É exposto neste documento uma intencionalidade de formação humana. Evidencia-se um olhar dedicado à experiência das crianças e o reconhecimento de como elas são produtoras de culturas, não simplesmente passivas e receptoras de conteúdos ou que devem cumprir metas de desenvolvimento.

Em agosto de 2016, começa a ser escrita a terceira versão do documento e em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da Base para o Conselho Nacional de Educação (CNE) para a escrita do parecer e resolução. Em 22 de dezembro de

2017, o CNE publicou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta sua implantação. Vale salientar que apenas a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologadas, enquanto a do Ensino Médio ainda estava em construção e foi homologada posteriormente, em dezembro de 2018. Se faz necessário destacar que o desenvolvimento da BNCC foi atravessado por disputas e sofreu influência das mudanças ministeriais e do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Atrasos foram cometidos e diferentes entidades se manifestaram descontentes com o documento.

A terceira versão, e versão oficial, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho e pelo presidente Michel Temer. Essa versão não dispõe da coordenação e dos especialistas responsáveis pelo seu desenvolvimento.

A introdução do documento conta com breve histórico da inclusão da Educação Infantil na educação formal e os passos dados a partir da Constituição Federal de 1988 até sua integração à Educação Básica. Essa integração aqui é entendida como a Educação Infantil sendo “início e fundamento do processo educacional” (Brasil, 2018, p. 36), em que o cuidar faz parte inerente desse processo. Aponta também que a associação das experiências e vivências das crianças em seus contextos às propostas pedagógicas “[...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...]” (Brasil, 2018, p. 36). Isso vai de encontro com sua versão anterior, que priorizava neste processo questões de combate às discriminações de diferentes naturezas, e não menciona a questão de um olhar para as crianças com deficiência ou que necessitam de cuidados e educação diferenciados.

Quanto à definição de criança, parte das DCNEI coloca as brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que proporcionam construção e apropriação de conhecimentos. Utiliza essa conceitualização de criança para associar a intencionalidade pedagógica, vista como necessária na Educação Infantil, em que o educador organiza experiências a fim de proporcionar às crianças conhecimentos e compreensão de si e das relações com o mundo e seu desenvolvimento pleno (Brasil, 2018, p. 39). Se faz necessário destacar que a experiência da criança perde sua ênfase e as culturas infantis não são mais

mencionadas juntamente com os aspectos e princípios da Educação Infantil, que deveriam ser considerados na construção do currículo para a etapa.

Derivando-se dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e das competências gerais da Educação Básica dispostos na BNCC, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento seguem a mesma denominação da versão anterior. Porém, na segunda versão, a intencionalidade dos direitos considerava também as condições essenciais da vida contemporânea, diferente do objetivo traçado nesta versão, em que pretendem garantir

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, 2018, p. 37)

Elencados direitos de aprendizagem, os Campos de Experiências são definidos como estrutura de organização curricular da BNCC da Educação infantil. Buscam relacionar as experiências das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. O único Campo que sofre alteração de nomenclatura é o “Escuta, fala, linguagem e pensamento” que passa a ser “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Uma breve explicação sobre cada um é descrita e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento específicos de cada Campo foram retirados.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão organizados de forma sequencial e divididos em grupos por faixa etária, sendo bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Aqui, é enfatizado que essa disposição precisa ser flexível levando em consideração os diferentes percursos de desenvolvimento de cada criança. O entendimento dos Objetivos difere das versões anteriores e é descrito como Aprendizagens Essenciais, desconsiderando as especificidades do contexto e “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (Brasil, 2018, p. 44).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é tratada como um processo integrado e contínuo entre as duas etapas, para isso, os registros das vivências das crianças são considerados significativos. As sínteses de aprendizagem

são apresentadas e são objetivos dos quais espera-se das crianças no final da Educação Infantil, não são consideradas exigências para o ingresso ao Ensino Fundamental, mas servem como “[...] elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental [...]” (Brasil, 2018, p. 53). As condições para o trabalho pedagógico não são discutidas neste documento.

Ficam evidentes as mudanças de intencionalidade das duas primeiras versões da BNCC para a versão homóloga, e são nessas mudanças que o poder se revela com maior evidência. Isso não quer dizer que ele já não estava sendo exercido anteriormente, mas nas disputas que decorreram ao longo do desenvolvimento da BNCC é que ele se manifesta de forma mais perceptível, pois as verdades se modificam tal que “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Foucault, 2018, p. 51).

Na versão oficial da BNCC, nota-se também uma resposta para as demandas do mercado, quando antes — duas primeiras versões — significava a cidadania, a participação social e o combate à discriminação, agora, os anteriores são excluídos e o desenvolvimento, as habilidades, a resolução de problemas, o comportamento são postos em local privilegiado na composição dos currículos. É aqui que se encontra a performatividade, como dispositivo de poder, tomando espaço e “encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento” (Ball, 2010, p. 38).

4 PODER E PERFORMATIVIDADE: A BNCC COMO UM DISPOSITIVO

“O ponto mais energético do jogo está na constituição do próprio modo de ser, na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder que permitem produzir um certo “eu”. [...] A formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma.” (Kohan, 2005, p. 76)

O conceito de poder costuma ser associado a algo negativo, que reprime, que está em posse de alguém, seja esse alguém o Estado, a burguesia, o judiciário. Porém, me afasto do entendimento de poder no sentido das relações oprimido e opressor e me inspiro no olhar sobre poder que Foucault (2018) traz em seus

estudos. Ele parte suas investigações nas microrrelações, nas quais tal poder não se detém, não se conquista, mas sim se exerce, e com isso ganha força para produzir, se manter, e ao mesmo tempo ser discurso, verdade, lei, norma e controle. Por isso, se faz necessário “[...] considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault, 2018, p. 45). Além disso, é preciso aguçar o olhar para como esse poder se manifesta nos documentos normativos do currículo, como busca esta pesquisa.

Avançando suas investigações, Foucault compreende que o poder não se dá apenas nos corpos individualizados, mas que, simultaneamente, se volta para a população quando entende-se que a humanidade pertence a uma espécie, através de um mecanismo intitulado “Biopoder”. Esse mecanismo irá controlar as massas, pois a partir desta tecnologia, os fenômenos coletivos são levados em consideração e utilizados para um “fazer viver” ou um “deixar morrer” (Diniz; Oliveira, 2014). Compreendendo a BNCC como um dispositivo deste mecanismo de poder, que regula, que define o que é necessário ou não e o que é permitido ou não ensinar. Pode-se entender também que através da BNCC da Educação Infantil, o poder não está direcionado somente para os corpos individuais das crianças, mas para seu corpo coletivo: as infâncias.

Considero a BNCC pertencente a uma política educacional e para dialogar com as tramas do poder que por ela perpassam, o conceito de performatividade de Stephen Ball (2010) se correlaciona. A performatividade é uma tecnologia que reflete as políticas educacionais, tendo em vista que essas atuam diretamente nos sujeitos como “[...] uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança.” (Ball, 2002, p. 4).

Se o poder produz a performatividade, é dispositivo dele. Ela faz parte desse jogo, fabrica modos de ser, e “as fabricações que organizações (e indivíduos) produzem são seleções dentre várias possíveis representações — ou versões — da organização ou da pessoa” (Ball, 2010, p. 44). Isso quer dizer uma forma de autorregulação, de comparação e “mercadorização”, uma autofabricação, pois “Individualmente, mais uma vez, fabricamos a nós mesmos” (Ball, 2010, p. 46).

Assim, o poder se relaciona à performatividade, pois ela pertence a um novo discurso de poder. Discurso tal que, como descreve Lyotard, “emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais, para produção do

conhecimento e sua transmissão por meio da educação” (*apud* Ball, 2010, p. 38). Falamos, então, de um discurso que mede, examina, avalia, vigia e controla, afinal, “a performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora” (Ball, 2010, p. 40).

O poder produz e legitima certas verdades, as quais estão intrínsecas a um contexto histórico e temporal. Nas palavras de Foucault (2018, p. 189), “[...] o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade”. Portanto, as verdades produzidas pelo poder sobre a Educação Infantil foram se modificando ao longo do tempo, os discursos dos documentos normatizadores foram alterando-se e, conseqüentemente, modificando no decorrer da história os documentos que normatizam o currículo da Educação Infantil no Brasil até a aprovação da BNCC.

O surgimento da escola moderna relaciona-se a questões sociais, como bem trazem Varela e Alvarez-Uria (1992) em seu conhecido artigo “A maquinaria escolar”. Definir um estatuto da infância, um lugar específico para educação das crianças, especialistas da infância, a eliminação de outras formas de educação e a institucionalização da escola com sua obrigatoriedade foram elementos significativos para concretização do que hoje conhecemos como educação e, mais especificamente, Educação Infantil.

No Brasil, a Educação Infantil tem suas origens no campo assistencialista, em que se iniciou uma tentativa de organização da infância, tendo como objetivo “auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (Paschoal, Machado, 2009, p. 82).

No campo histórico, quanto aos documentos normatizadores, a Educação Infantil ganha reconhecimento como direito da criança e de sua família em 1988, com a Constituição Federal. Em seu artigo 208, afirma-se que o dever do Estado com a Educação será efetivado através da garantia da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, Lei Federal nº 8.069, descreve com maior especificidade cada um dos direitos da criança e do adolescente e reitera, no artigo 54, Inciso IV, o dever do Estado em assegurar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)” (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e descreve, no artigo 29, sua finalidade como “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 1996), superando a perspectiva da Educação Infantil como apenas o cuidado. Em 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) foi distribuído pelo Ministério da Educação às escolas públicas. Nele continham orientações a respeito dos conteúdos e questões didáticas e administrativas para os professores e professoras.

Com intenção de organizar as propostas pedagógicas, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas através da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril, e em 2009 novas DCNEIs foram fixadas. Neste documento, são definidos

os princípios éticos, políticos e estéticos para serem seguidos pelas escolas na elaboração de suas Propostas Pedagógicas (PP) e pontua as brincadeiras e as interações como eixos sobre os quais devem assentar-se as PP. Revela, explicitamente, a preocupação do Ministério da Educação com as especificidades da ação pedagógica com bebês, a antecipação de conteúdos previstos para o ensino fundamental, a diversidade, a garantia do direito a brincadeiras, a organização dos tempos, espaços e materiais, a avaliação, a transição para o ensino fundamental, entre outras apontadas nesse documento. (Marques, Pegoraro, Silva, 2019, p. 269)

Além das DCNEIs, também em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional 59, na qual torna a Educação Básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 anos de idade.

5 APONTAMENTOS PARA NOVOS INÍCIOS

“Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder - o que seria quimérico à medida que a própria verdade é poder -, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.” (Foucault, 2018, p. 54).

Este artigo tenta responder o seguinte questionamento: como o poder organiza a produção das infâncias na BNCC da Educação Infantil? Foi partindo deste questionamento, que os objetivos de descrever e analisar a BNCC foram

realizados através da metodologia documental. Comparando as três versões do documento foi possível perceber mudanças significativas das duas primeiras versões para a versão oficial, o que implicou mudanças nas intencionalidades por trás do documento, nas verdades pressupostas para Educação Infantil e, simultaneamente, para as infâncias.

O poder e seus dispositivos entrelaçam a BNCC, sendo ela tanto um discurso de poder, quanto um dispositivo do biopoder e um mecanismo da performatividade, em que produz verdades desde o currículo na Educação Infantil, o trabalho pedagógico, a aprendizagem das crianças até a avaliação. Aguçar o olhar, analisar e descrever como isso acontece fazem parte de uma investida de inversão de poder, um deslocamento da verdade para com o hegemônico.

Desenvolver esta pesquisa me afetou. Afetou na forma como eu visualizo os documentos que normatizam não somente o currículo, mas a Educação. Me afetou quando percebi que o conhecimento se encontra em um lugar de disputas e os perigos que traspassaram essas disputas. A escrita deste artigo é também o começo de um novo ciclo em minha vida e, neste processo, agradeço aos professores que me acompanharam, colegas, a instituição IFRS *Campus* Bento Gonçalves e, em especial, a prof^a Dr^a. Ana Lúcia Paula da Conceição que nunca deixou de acreditar que seria possível. Como trabalho de conclusão do curso, torna-se um marco para novos horizontes, outros lugares, novas pesquisas, que tenham como foco os estudos sobre poder e performatividade.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 37-56, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

Cellard, A. A análise documental. *In*: J. Poupart *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. trad. Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008. p. 295-316.

DINIZ, F. R. A.; OLIVEIRA, A. A. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **SCIENTIA**, Sobral, CE, v. 2, n. 3, p. 143-158, nov. 2013/jun.2014.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr.2019. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em 20 Nov. 2023.

SANTOS, J. V. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento determina currículo comum em todo o país para Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio. **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos: IHU on-line**, São Leopoldo, RS, ano 17, n. 516, 2017. Disponível em:
<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>. Acesso em: 12 Abr. 2024.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, [S.l.], n. 6, p. 1-17, 1992. Disponível em:
<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.