

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIEL JOSÉ ROCHA FONSECA

**ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Jataí/GO
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação [] Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Daniel José Rocha Fonseca

Título do trabalho: Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM [] NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Daniel José Rocha Fonseca
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Foued El Jaiouani
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 18 / 11 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

DANIEL JOSÉ ROCHA FONSECA

**ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem.
Orientadora: Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.

Jataí/GO
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fonseca, Daniel José Rocha
ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR [manuscrito] / Daniel José Rocha Fonseca. - 2018.
89 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos
Paniago.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2018.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação. 3. Infância. 4.
Normalidade. I. Paniago, Maria de Lourdes Faria dos Santos, orient. II.
Título.

CDU 37



Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem

Ano de Ingresso: 2016

Aos vinte dias do mês de Agosto de 2018, às 08:00 horas, na Sala 07 do Prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado do candidato **DANIEL JOSÉ ROCHA FONSECA** com o trabalho intitulado “**ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**”. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr^a. Michele Silva Sacardo (Presidente/Orientadora), Dr^a. Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro Interno), Dr. Tiago Cassoli (Membro Externo), considerou o candidato, Daniel José Rocha Fonseca: **APROVADO (X) REPROVADO ()**.

Foi concedido um prazo de 6 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof^a. Dr^a. Michele Silva Sacardo

Orientadora/Presidente

Prof^a. Dr^a. Camila Alberto Vicente de Oliveira

Membro Interno

Prof. Dr. Tiago Cassoli

Membro Externo

DANIEL JOSÉ ROCHA FONSECA

**ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª Michele Silva Sacardo
Presidente da Banca
Substituindo a Orientadora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Curso de Educação Física

Prof. Dr. Tiago Cassoli
Membro Externo
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Curso de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª Camila Alberto Vicente de Oliveira
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Curso de Pedagogia

Jataí/GO
2018

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Doutora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago, pela orientação, confiança e amizade.

Aos professores membros da Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a Michele Silva Sacardo, Prof. Dr. Tiago Cassoli e Prof^a. Dr^a Camila Alberto Vicente de Oliveira agradeço pela disponibilidade, colaboração e sugestões importantes para a melhoria deste trabalho.

A todos os professores do PPGE e colegas de turma pelo conhecimento compartilhado, convivência, companheirismo e amizade.

Aos meus familiares pelo apoio, compreensão e paciência durante todo o mestrado.

A todos que incentivaram e colaboraram de alguma forma com a realização deste trabalho, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os estudantes de toda Educação Básica no Brasil. O documento normativo da BNCC impacta de forma direta nas políticas governamentais direcionadas para a educação infantil e o assunto vem produzindo polêmicas de diferentes maneiras. Um dos propósitos desta pesquisa foi considerar a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança. A razão da política pedagógica da BNCC foi questionada a partir de uma dupla movimentação: a BNCC enquanto uma política de implementação da vida (em particular, dos estudantes da educação infantil) e enquanto uma prática de regulação da população. As formulações do filósofo e historiador Michel Foucault serviram de suporte para tal objetivo. A metodologia da pesquisa foi baseada em estudos qualitativos, com levantamento de dados bibliográficos e documentais, com pesquisa em livros, artigos de periódicos, dissertações e teses, pesquisas na web, coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados na literatura, utilizando como abordagem teórico-metodológica, particularmente, construtos teóricos propostos por Foucault. Entendendo que o lugar da infância no Brasil nem sempre foi o mesmo, este estudo se atentou aos trajetos de significações incutidos no campo da escolarização nacional, fazendo uma contextualização de sua história envolvendo os percalços da formação e transformação do objeto infância enquanto discurso produzido no Brasil. O Estado brasileiro, em especial no início do Brasil República, impulsionado para garantir e promover direitos, deveres e status para a criança na sociedade, apostou seu poder numa governança infantil fundamentada por dispositivos científicos. Essa estratégia política não somente legitimou uma nova forma de se fazer pedagogia no país, mas, também, condensou práticas constituintes de saberes que até então não tinham espaço para transitar no ambiente escolar brasileiro. Examinando a proposta pedagógica da BNCC, com seus aparatos técnicos e políticos, pôde-se evidenciar como a forma de ação e poder sobre as crianças é tão ampla, variável e inventiva que as redes e tramas desse exercício de governo buscam produzir modos de sujeição cada vez mais cedo, desde os primeiros anos de idade até a velhice. A BNCC enquanto um documento que organiza o campo educacional brasileiro também é uma política normativa eficaz que procura universalizar o funcionamento da população, garantido que todos os estudantes das escolas públicas e privadas do país ganhem uma identidade concatenada com os interesses de uma sociedade controladora, quer dizer, acoplada pela rede do poder disciplinarizado. O modelo de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma aparelhagem de saber que objetiva e sujeita a criança, governando-a segundo regras refinadas de sanções normalizadoras.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Normalidade. Foucault.

ABSTRACT

The National Curricular Common Base (BNCC) is a normative document that defines the organic and progressive set of essential learning for all students of Basic Education in Brazil. The normative document of the BNCC has a direct impact on the government policies directed towards early childhood education and this issue has been producing controversy in different ways. One of the purposes of this study was to consider the BNCC from an analysis of pedagogical practices about childhood and to think of the BNCC as an interpretive magnifying glass to explore the political objects of the child's social administration. The reason for BNCC's pedagogical policy was questioned on the basis of a double movement: the BNCC as a policy for the implementation of life (in particular, students of pre-school education) and as a practice of population regulation. The formulations of the philosopher and historian Michel Foucault served as support for this goal. The research methodology was based on qualitative studies, with bibliographical and documentary data collection, with research in books, periodicals, dissertations and web surveys, collecting data through texts and materials that have already been published in the literature, using as a theoretical-methodological approach, particularly, theoretical constructs proposed by Foucault. Understanding that the place of childhood in Brazil has not always been the same, this study has looked at the paths of meanings instilled in the field of national schooling, making a contextualization of its history involving the mishaps of the formation and transformation of the childhood object as discourse produced in Brazil. The Brazilian State, especially in the beginning of the Brazilian Republic, pushed to guarantee and promote rights, duties and status for the child in society, bet its power on a children's governance based on scientific devices. This political strategy not only legitimized a new way of doing pedagogy in the country, but also, it condensed practices constituent of knowledge that until then did not have space to transit in the Brazilian school environment. Analyzing BNCC's pedagogical proposal with its technical and political apparatuses, it was possible to show how the form of action and power over children is so broad, variable and inventive that the networks and plots of this exercise of governance seek to produce modes of subjection each from early age to old age. The BNCC as a document that organizes the Brazilian educational field is also an effective normative policy that seeks to universalize the functioning of the population, ensuring that all students of the public and private schools of the country gain an identity linked to the interests of a controlling society, either say, coupled by the network of disciplinary power. The model of schooling imposed by the BNCC, based on control and disciplinary techniques, functions as an apparatus of knowing that objectifies and subjects the child, governing it according to refined rules of normalizing sanctions.

Keywords: National Curricular Common Base. Child Education. Normality. Foucault.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCB – Departamento da Criança no Brasil

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - ndice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fluxograma da Construção Participativa da BNCC

24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 SURGIMENTO, ELABORAÇÃO E DEFINIÇÃO DA BNCC.....	18
1.1 Plano Nacional de Educação.....	18
1.2 Surgimento da BNCC.....	21
1.3 A política dos marcos legais da BNCC.....	26
1.4. Ressonâncias conceituais sobre a BNCC.....	29
2 A BNCC E O DISPOSITIVO DA NORMALIDADE DA INFÂNCIA.....	34
2.1 Histórico da Educação Infantil no Brasil.....	34
2.1.1 A Educação Infantil no Brasil Colonial.....	34
2.1.2 Educação Infantil do Brasil Imperial à República.....	38
2.2 A Definição de um Estatuto da Infância.....	44
2.3 O Aparecimento de um Corpo de Especialistas da Infância.....	50
3 A BNCC COMO PRODUÇÃO E PROCEDIMENTO DE PODER.....	54
3.1 A BNCC e seu Papel Normalizador.....	54
3.2 A BNCC e seu Papel Disciplinalizador.....	59
3.3 A BNCC e os Indicadores Estatísticos.....	64
3.3.1 O Surgimento do Saber Estatístico em Foucault.....	67
3.3.2 Problemática do Saber Estatístico para a Política Educacional na Atualidade....	68
3.4 A BNCC, a Diversidade e a Sexualidade.....	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política de orientação curricular elaborada sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC) em conformidade com o ensino da Educação Básica cuja intenção é servir de referência para as mais de 190 mil escolas públicas e privadas do país.

O documento curricular tem caráter normativo relativo às etapas e modalidades de ensino. Sua proposta pedagógica define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica.

A BNCC se encontra disposta sob os critérios das escolas públicas e particulares, de forma que o alcance ao aprendizado básico seja uniforme em todas as classes sociais e contextos socioeconômicos e regionais em que o estudante possa estar inserido.

A política curricular descrita no documento serve de instrumento para que os educadores consultem as referências dos conhecimentos indispensáveis a que todos os alunos devem ter acesso.

Na lógica da BNCC, as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Segundo o Parágrafo Único, Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

Presente na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o termo competência está materializada como meta a ser atingida. A competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o estudante necessita desenvolver para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania, do trabalho e do mundo (BRASIL, 2017).

A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devam ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes moram ou estudam. O documento foi criado para que todas as escolas tenham um padrão

mínimo de instrução, e o esperado é que essa padronização aumente a qualidade do ensino no país, especialmente na esfera pública (BRASIL, 2017).

Por isso, caso o estudante precise mudar de cidade ou precise migrar da escola pública para privada (ou vice-versa), terá assegurado para ele a continuidade dos conteúdos já vistos na escola anterior.

A proposta política pedagógica da BNCC está sendo implementada com o auxílio de órgãos normativos. Estando presentes em debates pelas diferentes instâncias federativas, bem como instituições ou rede escolares (BRASIL, 2017).

Na busca de superar a fragmentação das políticas educacionais do país, a implementação da BNCC enseja fortalecer o regime de colaboração entre todas as esferas do governo, e balizar oferta educacional de qualidade. Para tanto, o documento normativo intenta:

(...) fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, Art. 5º, §1º).

As propostas pedagógicas destinadas à Educação Básica, em todas suas etapas e modalidades, considerando a capacitação de aprendizagem e das múltiplas dimensões do estudante, e visando seu pleno desenvolvimento, devem ser elaboradas coletivamente: executada com efetiva participação dos docentes; e em coerência com os respectivos preceitos da BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC não é um currículo pronto, com normativas exclusivas. Ela funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais (BRASIL, 2017).

Enquanto referência pedagógica nacional, o processo de construção dos direitos de aprendizagem instituídos no documento prevê autonomia às escolas básicas

brasileiras. Uma *parte diversificada* lhes garante liberdade de ensino para construir seus currículos¹. Conforme diz o Parágrafo Único do Art. 7º:

Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado BRASIL, 2017).

A BNCC é uma medida que repercute na vida das crianças e dos adolescentes. A coerência do sistema educacional, então centralizado pela BNCC, possibilita à equidade do acesso ao conhecimento em qualquer contexto vivido pelo aluno.

O documento normativo da BNCC impacta de forma direta nas políticas governamentais direcionadas para a Educação Infantil e o assunto vem produzindo polêmicas de diferentes maneiras.

Desta forma, um dos propósitos desta pesquisa foi considerar a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos de administração social da criança.

O mote central desta investigação foi examinar como a BNCC assume um caráter de dispositivo pedagógico que contempla práticas e define um acúmulo de orientações educacionais que afetam, de maneira particularmente naturalizada, a vida do sujeito infantil no âmbito institucional do ensino escolar.

Inicialmente será explicitado o que tornou possível o surgimento e a elaboração da BNCC, bem como os desdobramentos da concepção e implantação da mesma na relação entre setores políticos e o campo educacional.

A BNCC foi idealizada com o objetivo de unificar as referências das instituições de ensino na elaboração de seus currículos, considerando a grande discrepância entre elas nesse sentido. Esse é um problema complexo, já que um recorte no conhecimento pode limitar o acesso a ele como um todo.

Depois, a pesquisa estuda os *efeitos de rarefação discursiva*² que o objeto infância sofreu ao longo dos séculos se atentando aos seus percalços de formação e transformação enquanto procedimentos de interdições produzidos na Modernidade.

¹ A BNCC não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais (BRASIL, 2017).

A realização de uma análise histórica das operações que o poder engendrou para capturar o sujeito infantil nas suas malhas de dominação permitiu a identificação de um complexo de poder associado à nova racionalidade de governo para as crianças pequenas prevista pela BNCC.

Os artefatos da maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, de forma inesperada, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI.

O resgate histórico do conceito de infância demonstra que o modo de conceber as crianças é fundamental para organizar a pedagogia que se destina a elas e que o surgimento das instituições de Educação Infantil está associado a uma aliança entre diversas instâncias de instituições sociais.

Além disso, a razão da política pedagógica da BNCC é questionada a partir de uma dupla movimentação: a BNCC enquanto uma política de implementação da vida (em particular, dos estudantes da educação infantil) e enquanto uma prática de regulação da população. As formulações do filósofo e historiador Michel Foucault serviram de suporte para tal objetivo.

Entendendo que esta dupla movimentação age como tecnologia de dominação e de estratégias biopolíticas, as políticas educacionais da BNCC são analisadas como nível instrumental que abarca, determina, projeta e implementa processos privilegiados de governamentalidade. A noção de governamentalidade³ é aqui utilizada nos termos

² Analisar os *efeitos de rarefação discursiva* de um objeto é analisar os procedimentos de controle do discurso, ou seja, averiguar as imposições de regras que os sujeitos sofrem ao poder discursar. Foucault mostra como os objetos de discurso encontram, na história, seu lugar e sua lei de emergência. Para o pensador, os objetos de discurso estão em constante formação e transformação, logo, marcados por descontinuidade em face da historicidade que os ostenta. O discurso funciona como prática reiterada do saber e do poder, definindo de imediato sua ligação com o desejo. O discurso não é um elemento neutro. Ele é força, tem a ver com paixão, com vontade de verdade (FERNANDES, 2012). Para reiterar o funcionamento do discurso, Foucault (2007) apresenta uma hipótese dizendo: “(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 8 e 9).

³ Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Neste caso refere-se ao poder sobre a população exercido pelos dispositivos de segurança que são produzidos pela biopolítica e como forma de governo sobre os outros que se exerce através de aparelhos de governo sustentados pela produção de saberes. Nesse sentido, o estudo da governamentalidade não pode deixar de lado a relação do sujeito consigo mesmo. Essa prática de governo que tem como alvo principal a população se efetiva através de dispositivos de segurança, o qual significa um conjunto de mecanismos que o poder dispõe para se exercer, o que pode ser descrito como, técnicas de vigilância, escolhas estratégias, normas e regras, saberes que visam o diagnóstico e a classificação etc. (CASTRO, 2004).

biopolíticos de Foucault. Os estudos do pensador também foram utilizados para descortinar certas formas de governança infantil.

Delimitando as fronteiras deste estudo, o “dispositivo⁴ da normalidade” e o “dispositivo de controle”, descritos por Foucault, foram escolhidos para demonstrar como as implicações de saber e poder impactam a vida do estudante brasileiro, em especial, a infância.

O que se colocou em jogo nesta escavação sociopolítica foi apontar para o caráter da BNCC como um dispositivo pedagógico, que fomenta um conjunto de estratégias e práticas discursivas das quais o poder se vale para investir-se na e sobre a infância.

A metodologia da pesquisa foi baseada em estudos qualitativos, com levantamento de dados bibliográficos e documentais, com pesquisa em livros, artigos de periódicos, dissertações e teses, pesquisas na web, coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados na literatura, utilizando como abordagem teórico-metodológica, particularmente, construtos teóricos propostos por Foucault.

É importante mencionar que não foi pretendido fazer uma historiografia da educação tomando como ponto de partida exclusivamente o interior da escola. A intenção deste estudo foi explorar a relação existente entre a pedagogia, entendida como ciência da educação, e a infância, o objeto desta ciência. A construção de um discurso pedagógico preparado para produzir a “posição de sujeito” da criança ao longo do tempo no país também foi analisada.

⁴ Foucault introduz o conceito de dispositivo como objeto da descrição genealógica. “O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito”. (CASTRO, 2004).

1. SURGIMENTO, ELABORAÇÃO E DEFINIÇÃO DA BNCC

1.1. Plano Nacional de Educação

Sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, a Lei nº 13.005/2014 reuniu consensos para enfrentar desafios educacionais do Brasil, fazendo entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵.

O PNE é um instrumento de planejamento do Estado brasileiro que orienta e define “diretrizes, metas e estratégias⁶” específicas para a educação em todos seus níveis, etapas e modalidades, desde a Educação Infantil até o ensino básico e superior. O PNE deve ser cumprido no prazo de dez anos; de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

Entre as principais diretrizes⁷ do PNE encontra-se: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade de educação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, assegurando atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; a valorização dos (as) profissionais da educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Para alcançar às metas previstas e vislumbrar uma relação classificatória com as diretrizes educacionais do PNE, a Lei nº 13.005/2014 dispõe, por meio de *censo*

⁵ A Lei nº 13.005/2014 aprovou por lei o segundo PNE. O primeiro PNE foi criado a partir da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigorando entre os anos de 2001 até 2010. Na redação dada pela constituinte, o Art. 214º da Carta Magna previu a implantação legal do PNE. Conforme diz o artigo: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...)” (BRASIL, 1988).

⁶ A Lei nº 13.005/2014 que instituiu o segundo PNE possui ao todo 20 metas e 254 estratégias (BRASIL, 2014).

⁷ De maneira transversal, as dez diretrizes que asseguram a manutenção e o desenvolvimento do ensino escolar em seus diversos níveis, etapas e modalidades se encontram dispostas no Art. 2º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

*demográfico*⁸ e de *censos nacionais*⁹ para a Educação Básica e superior do país, de ferramentas de pesquisa e estatística representadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios¹⁰ (PNAD). Os indicadores de medição a domicílios possibilitam ao PNE maiores imbricações para informar e detalhar qual é o perfil das populações analisadas, comparadas e aferidas (BRASIL, 2014).

Além disso, a proposta de execução¹¹ das metas do PNE conta com a participação de quatro instâncias relativa ao monitoramento e avaliações periódicas. Entre as instâncias envolvidas temos: a competência institucional do MEC; a comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (CNE); e o Fórum Nacional de Educação¹².

As quatro instâncias normativas têm como função divulgar os resultados de monitoramento e avaliação acerca da consolidação do PNE, seja analisando e propondo políticas públicas para assegurar o cumprimento das metas e estratégias, seja analisando e propondo o percentual de investimento público estruturado para a educação¹³.

Sistematizando uma mobilização social de maneira articulada com as demais representações do setor educacional do país, o exercício político do PNE alinhou-se ao regime de colaboração desempenhado entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios¹⁴.

⁸ Segundo o IBGE (2010), *Censo demográfico* constitui a principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população em todos os municípios do País e em seus recortes territoriais internos. O censo demográfico é um estudo estatístico referente à população brasileira, possibilitando o recolhimento de informações tais como: números de onde e como vivem homens, mulheres, crianças, jovens, idosos, entre outros.

⁹ Os censos nacionais são os principais instrumentos de coleta a informação sobre o ensino básico e superior do país, e o mais importante levantamento estatístico educacional da área. Enquanto mecanismo de pesquisa mais completo do Brasil, os censos nacionais são coordenados pelo Inep, autarquia federal que se vincula ao MEC. Entre os exemplos de censos nacionais utilizados para o ensino básico e superior do país podemos citar o Saeb e o ENEM (IBGE, 2010).

¹⁰ PNAD é uma pesquisa executada pelo IBGE e fundamentada por propósitos múltiplos como a investigação de diversas características socioeconômicas da sociedade. Entre elas temos a medição de temas como trabalho, educação, habitação, previdência social, entre outros (IBGE, 2010).

¹¹ Sobre a proposta de execução e cumprimento das metas do PNE basta olhar o Art. 5º da Lei nº 13.005/2014. (BRASIL, 2014).

¹² Segundo o Art. 6º do PNE, a União tem como princípio articular e promover ao Fórum Nacional de Educação a coordenação de pelos menos duas conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, instituídas nesta lei, no âmbito do MEC (BRASIL, 2014).

¹³ Sobre o dever de monitoramento das instâncias educacionais basta olhar o § 1º, disposto no Art. 5º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

¹⁴ A Constituição de 1988, em seu Capítulo III, Seção I Da Educação, define caber a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarem em regime de colaboração seus sistemas de ensino: a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; os Municípios atuarão

O PNE coordena políticas públicas de modo que os entes federativos elaborem seus correspondentes programas educacionais adequando-os aos arranjos previstos nas diretrizes, metas e estratégias¹⁵ do plano.

Esta cooperação governamental tem como foco assegurar uma “gestão democrática de educação pública¹⁶” brasileira. Visando garantir maior organicidade, o PNE promove a “realização de conferências” entre as partes envolvidas, incentivando “aprovação de leis específicas¹⁷” para o sistema de ensino, e formulando em conjunto “consignação de dotações orçamentárias¹⁸” compatíveis a execução de suas diretrizes, metas e estratégias.

Segundo Dourado (2016), o PNE quando aprovado, após vários tensionamentos, representou um avanço perenal. Tornando-se, de maneira democrática, o epicentro das políticas pedagógicas de Estado. Tal previsão constitui enorme progresso ao processo de organização e gestão da educação nacional.

Fato é que, para estimular a conjuntura educacional brasileira o PNE quer considerar a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE)¹⁹, conforme explicita o Art. 13º:

O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; e os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º) (BRASIL, 1988).

¹⁵ Conforme diz o Art. 8º da Lei nº 13.005/2014: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014).

¹⁶ A proposta de uma gestão democrática para a educação pública incide principalmente sobre as metas 19 e 20 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

¹⁷ O preceito é tratado no Art. 9º da Lei nº 13.005/2014, prevendo que: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade” (BRASIL, 2014).

¹⁸ O preceito é tratado no Art. 10º da Lei nº 13.005/2014 prevendo que: “O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução”.

¹⁹ O SNE tem bases constitucionais conforme garantiu seu art. 214º. Para Dourado (2016), a efetivação de um SNE se direciona a questões amplas desde a concepção de federalismo até a regulamentação do regime de colaboração e as alterações em leis educacionais, reformas tributárias, entre outras.

Assim, ao consolidar o SNE, o PNE propõe expandir ações provenientes da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios; integrando políticas públicas que, sobretudo, se direcionam a área social e econômica. O SNE reafirma como as políticas de intersectorialidades federativas devem ser materializadas no texto da Lei nº 13.005/2014.

Todo este projeto político pedagógico viabiliza ao PNE o pressuposto de avançar sobre princípios que os regem os desafios contemporâneos da educação brasileira. No dever de fortalecer a qualidade das instituições de ensino tais como escolas, universidades, institutos profissionalizantes e secretarias de educação, o PNE fomenta melhorias aos entes gestores do ensino nacional.

Entretanto, é importante frisar que o PNE, ao se tornar articulador do SNE, também evidencia fragilidades a serem superadas. A construção de acordos federativos para a garantia de direitos educacionais busca preencher lacunas mal geridas da regulamentação do Estado.

Partimos do entendimento teórico que a relação entre proposição e aprovação do plano não é linear ao seu processo de materialização como política pública. Ou seja, a materialização do PNE implica ações e políticas que se efetivam, a partir de vários embates e conjunturas, que contribuem para a efetivação do plano ou para a sua secundarização (DOURADO, 2017, p. 12).

Neste sentido, em vista de garantir a equalização de oportunidades a todos os estudantes, sem discriminação, viabilizando igualdade, indicando padrão de qualidade e ensino nacional, com formação e valorização dos profissionais, com capacitação ao atendimento, assegurando cidadania e direitos humanos e reduzindo às assimetrias de aprendizagem ainda existentes em sala de aula, o PNE formalizou um novo sistema curricular: a BNCC.

1.2. Surgimento da BNCC

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das fases e etapas da Educação Básica.

Todo e qualquer colégio tem a obrigação de cumprir as diretrizes estabelecidas no documento, que definem o que deve ser aprendido em cada etapa da educação de base de um cidadão brasileiro.

Por isso, a BNCC está fundamentada numa composição de documentos oficiais da educação. Entre eles os basilares são: a Constituição Federal de 1988 (Art. 10º); a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Art. 9º, Inciso IV; e Art. 26º); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Art. 14º); o PNE de 2014 (estratégia 1.9; estratégia 2.1; estratégia 3.2 e 3.3; meta 7, estratégia 7.1); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Nesta composição de leis, o PNE de 2014 adquiriu o compromisso normativo de implementar a formação construtiva da BNCC operando a partir de ritos e regulamentações engajadas por aportes governamentais.

O sistema educacional básico brasileiro apresenta em sua conjuntura níveis, etapas, fases e modalidades de ensino. Para fomentar a qualidade e melhoria do ensino da Educação Básica, a BNCC precisou ser legitimada através de um acordo entre um pacto interfederativo.

No Brasil, a educação escolar se organiza através de três grandes responsabilidades. A responsabilidade exercida pelos órgãos normativos em nível Federal é cumprida pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); temos as responsabilidades Estaduais representadas pelas secretarias, conselhos e delegacias de educação como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); e, por fim, temos as responsabilidades Municipais representadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Em confluência com esse caminho vigente e dividido entre os entes federativos, o processo de formulação da BNCC obteve condições para poder ser construída. O pacto nacional contou com um conjunto de interações situadas nos mais variados setores da política educacional. No desafio de elaborar uma política pública de currículo escolar para o Brasil, a União brasileira descentralizou seu trabalho de gestão e planejamento dando autonomia aos estados e municípios. Segundo Silva; Vicente; Alves Neto (2015):

O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios. É um desafio e não uma impossibilidade, porque é possível conseguir momentos nos quais algumas ideias e processos se

tornam hegemônicos e comuns, mesmo que muitos grupos fiquem descontentes ou percam espaços e poderes de regulação e influência nos sentidos das políticas (p. 332).

Sobre a construção participativa da BNCC podemos analisar o fluxograma abaixo (Figura 1). Nele veremos o envolvimento ativo de variados atores educacionais do cenário nacional. Para a constituição e a elaboração do documento preliminar da BNCC, o MEC, liderando o processo de organização em parceria com o CONSED e com a UNDIME conduziu ações e práticas tais quais fundamentadas pelos prazos decretados no PNE de 2014, conforme diz às estratégias 2.1²⁰ e 3.2²¹ (MEC, 2015).

²⁰ A estratégia 2.1 diz: “o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

²¹ A estratégia 3.2 diz: “o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum” (BRASIL, 2014).

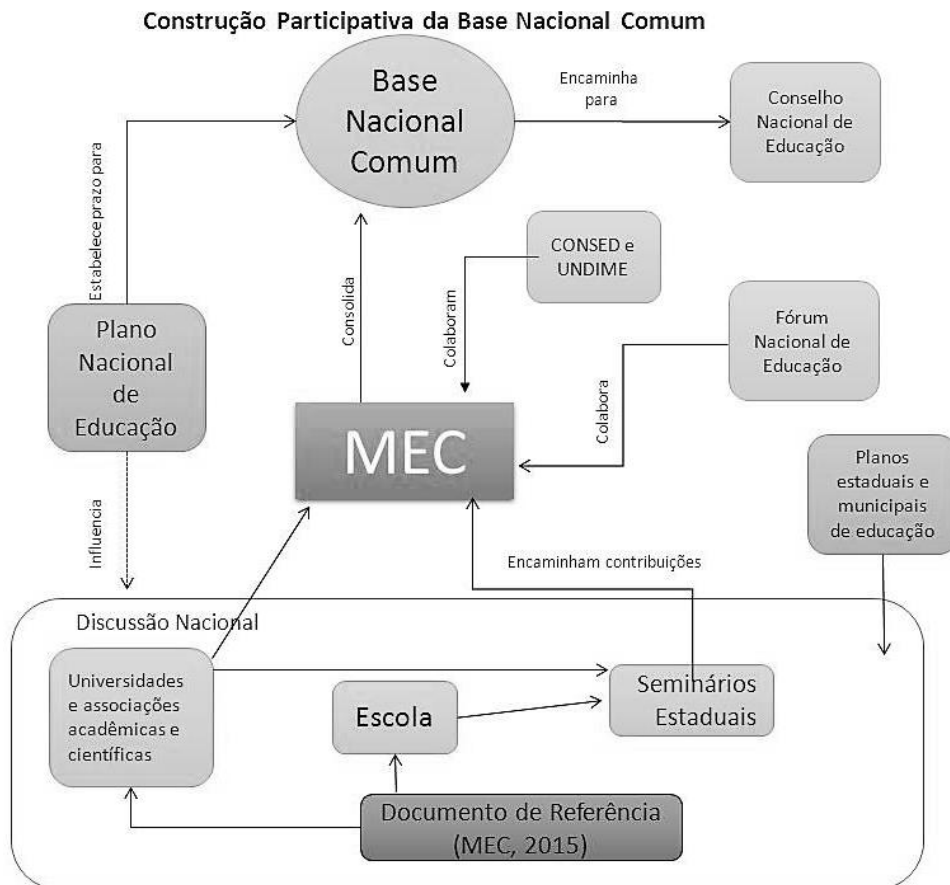


Figura 1: Fluxograma da Construção Participativa da BNCC.
Fonte: Documento de Referência (MEC, 2015). Acesso em: 20/07/2018

Diante do trabalho em rede foram fomentadas discussões em âmbito nacional, ambas mobilizadas pelo Fórum Nacional de Educação. Sob o viés desse exercício cerimonial, entidades como universidades, associações acadêmicas científicas e comitês de especialistas escolares em seus planos estaduais e municipais puderam dar apoio técnico e encaminhamento de contribuições para a perícia do MEC. Consolidada a combinação de informações, o MEC documentou a política construtiva da BNCC e a encaminhou como parecer para o CNE.

Segundo Mendonça (2018), o processo de elaboração e aprovação da BNCC não reflete o exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional importante para o desenvolvimento da educação do Brasil. Para o pesquisador:

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação final, foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi “fruto de amplo processo de

debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação (MENDONÇA, 2018, p. 35).

Ao longo do percurso de elaboração da BNCC foram construídas três versões curriculares do documento. A primeira versão foi apresentada pelo MEC em setembro de 2015, como modelo de referência para abrir discussões para toda comunidade brasileira. O MEC instituiu junto ao CONSED e a UNDIME o grupo responsável pela redação do documento.

A segunda versão do documento foi elaborada a partir de consulta pública com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, alunos, organizações escolares e do terceiro setor e organizações científicas, em meados de outubro de 2015 a maio de 2016.

Nela, os critérios pedagógicos da BNCC tiveram como foco especial discutir os fundamentos das competências gerais para o ensino regular relativo às etapas básicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em trâmite, o documento foi homologado pelo MEC no dia 20 de dezembro de 2017 sua terceira versão apenas para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Durante o ano de 2017, a BNCC foi pauta dos mais importantes debates sobre educação no país. Com a reforma do Ensino Médio, ocorrida em fevereiro de 2017, a terceira versão da BNCC contou com mudanças no quadro de sua estruturação.

A terceira versão da BNCC veio a ser construída por meio da participação de professores, especialistas, e entidades de associações científicas. Para tanto, foram organizados 27 seminários estaduais, juntamente com a participação de mais de 9 mil gestores, especialistas e agremiações da educação brasileira.

A BNCC tem previsão para ser implementada nas escolas a partir de 2019. O prazo máximo para o processo de sua execução tem como data marcada para o início do ano letivo de 2020.

Instituições e sistemas de ensino de todo o Brasil se preparam para a sua chegada. Começando pela adequação dos currículos, capacitação da equipe docente e atualização dos materiais e recursos didáticos utilizados.

1.3. A política dos marcos legais da BNCC

Marcos legais nortearam a construção política da BNCC. No limiar dessa história, é importante frisar que uma BNCC não é uma novidade para o âmbito educacional brasileiro. Uma “base curricular comum” é exigida em inúmeros documentos oficiais do país.

Por exemplo, aprofundando nas espécies normativas da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 10º, em que pese o pedido dos “(...) conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF / 88), vê-se a exigência para que um currículo escolar seja utilizado de maneira fixa pelas instituições escolares do ensino básico do país (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado na Lei nº 8069, de 13 de julho 1990, ao responder juridicamente pelos cuidados e responsabilidades da infância e juventude, dispõe de dispositivos presentes na Educação Básica brasileira que também contribuem para o surgimento da BNCC. Com seu conjunto de ordenamento político, a Lei nº 8069/90 atua por meio de medidas regulatórias que vincula direitos humanos da criança e do adolescente à garantia de conhecimento, cultura e educação (BRASIL, 1990).

Outro documento oficial, Lei nº 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apoiada nos imperativos da Carta Constitucional, no Inciso IV de seu Artigo 9º, diz que cabe à União incumbir-se de:

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A Lei 9394/96 auxiliou no desenvolvimento da BNCC ao conduzir propósitos para a Educação Básica que referencia noções como competência, diretrizes, conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente às políticas públicas. Para a LDB, essas noções devem ser geradas e expressadas em instituições da ciência e tecnologia, asseguradas para o exercício da cidadania e democracia (BRASIL, 1996).

Ainda, segundo o objeto conferido no Art. 26º:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 1997, foram consolidadas referenciais de qualidade educacionais para o Ensino Fundamental direcionado para a 1ª a 4ª série, conhecido nacionalmente como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCNs contemplam uma coleção de documentos compostos por uma grade curricular tendo como finalidade servir de ponto de partida para o trabalho docente, além de nortear atividades realizadas em sala de aula. Conforme as considerações preliminares do documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

Logo após, em 1998, foi lançado reformas curriculares para o Ensino Médio reorientar a prática do professor na busca de ofertar um aporte metodológico, consubstanciada no Parecer CEB/CNE nº 154, de 25 de junho de 1998, e na Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998.

Entre outras medidas, em 2009 foi criado o “Programa Currículo em Movimento²²” que buscou melhorar a qualidade do ensino básico incluindo uma grade específica para a Educação Infantil.

Em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) tendo como foco a construção de um novo Plano Nacional de Educação (2010, p. 14). A CONAE de 2010, em seu tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” anunciava tarefas voltadas para mobilização da agenda nacional de ensino, em torno de uma política pública afirmativa de Estado (CONAE, 2010).

Passeando por vários assuntos presentes no quadro da educação brasileira, a CONAE realçava no evento a seguinte possibilidade:

²² O *Programa Currículo em Movimento* está presente no Parecer CEB nº 20/2009 cuja intenção revê aspectos regulatórios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais (CONAE, 2010, p. 38).

Logo após, foram definidas pelos órgãos normativos de educação do Brasil às DCNs. Nela, a BNCC começou a possuir um direcionamento delineado, articulado aos princípios dos demais níveis de etapas e modalidades de ensino, respeitadas às normativas garantidas pelo sistema educacional do país. Em seu Art. 14º, através da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, cita-se:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, Art. 14, 2010).

De 2012 a 2013, apareceram mais diretrizes curriculares voltadas para o ensino da Educação Básica. Surgiram políticas públicas orientadas para o cumprimento do Ensino Médio como o *Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio*²³; políticas educacionais definindo diretrizes para o atendimento da educação escolar para populações em situação de itinerância²⁴; políticas de valorização à alfabetização como o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*²⁵ (PNAIC); e políticas educacionais como a Lei nº 12.796/2013²⁶ - passando a vigorar com alterações no texto da LDB - cujo objetivo estabelece para a Educação Infantil gratuidade às crianças de até cinco anos de idade, além de organização escolar com mais carga horária diária e anual

²³ O *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2013).

²⁴ O Art. 1º da Resolução nº.03, de 16 de maio de 2012 diz: “As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (BRASIL, 2012).

²⁵ O PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos entes federativos (governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios), desde 2012, para atender à *Meta 5* do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

²⁶ Segundo o Art. 4º, é preciso instituir: I- “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, devendo ser organizada Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Desta forma, dado o caminho legislativo ao qual apareceram políticas públicas curriculares relacionadas ao surgimento da BNCC, em 2014, foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Como já mencionado, essa lei conhecida como PNE estabelece a definição de “diretrizes, metas e estratégias” educacionais brasileiras que buscam alcançar melhorias no ensino de todo o país, contendo ao todo 20 metas, com 254 estratégias.

A BNCC contempla algumas das estratégias disposta na Lei nº 13.005/2014, entre elas, a principal se encontra na *meta 7*, e na *estratégia 7.1*, tendo como intenção:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p.62).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma BNCC para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

1.4. Ressonâncias conceituais sobre a BNCC

A BNCC, em conformidade com o ensino da Educação Básica, é uma política pública de educação cuja intenção é servir de referência curricular para as mais de 190 mil escolas públicas e privadas do país²⁷.

Para este objetivo acontecer, o documento escolar fundamentou-se no princípio de garantir “direitos e objetivos de aprendizagem” para todos os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio brasileiro. Isto posto, a BNCC:

[...] 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

²⁷ O capítulo introdutório da BNCC é a parte do documento que se pode dizer mais inovadora em se tratando do ensino. Ela traz concepções que deve orientar tanto os currículos quanto às práticas das redes escolares brasileiras (BRASIL, 2017).

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7, grifos do autor).

Na mesma medida que a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a todos os alunos do ensino básico, ela também define seu compromisso de possibilitar ajuda para a superação e a fragmentação das políticas educacionais do país. O documento, visando fortalecer as divergências existentes entre as três esferas da União: Federal, Estadual e Municipal, impõe práticas educacionais para qualificar o conhecimento do estudante:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Nas concepções da BNCC, é necessário oferecer uma “educação integral²⁸” para as escolas e adequar o estudante de forma plena para adesão de um modelo de saber referenciado pela vida. Neste ponto de raciocínio pedagógico, os preceitos da BNCC se encontram condizente “ao que aprender”, “ao como ensinar” e “ao como ser avaliado”. No entendimento da BNCC, o processo de escolarização no século XXI se faz de maneira estimulante, mediante:

(...) um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (BRASIL, 2017, p. 14).

Segundo a BNCC, o cenário mundial ao qual convivemos exige do estudante o aparato e o reconhecimento de uma comunicação ativa; tal qual aquela que contribua para ir além de um acúmulo de informações.

Na percepção deste documento político pedagógico não basta somente desenvolver a capacidade do estudante de forma a aprender a ler e escrever se o próprio não conseguir desenvolver capacidades como saber escutar, comunicar e expressar suas

²⁸ Uma das principais inovações do documento da BNCC é passar a nortear o ensino básico brasileiro através do que se pode chamar de “educação integral”. Esta concepção educacional tem como intuito contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano desde o âmbito cognitivo e intelectual, mas também o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural (BRASIL, 2017).

ideias com clareza, ou mesmo emitir opiniões com argumentações consistentes para substanciar seu pensamento.

Este princípio exige que o indivíduo seja criativo, crítico, participativo, resiliente, produtivo e responsável; tendo em vista uma dominação de princípios como “conhecimento, habilidade, atitude e valor” para ir ao encontro do objetivo de se alcançar “competências”:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Conforme assinalado, os direitos de aprendizagem que todos os estudantes da Educação Básica brasileira devem saber são repercutidos ao longo de uma progressão escolar que a BNCC propõe.

Por conseguinte, alicerçado por esse suporte, o documento normativo desenvolveu “10 competências gerais²⁹” que permeiam todas as séries e fases escolares, considerando a combinação dos elementos “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais** que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 25, grifos do autor).

Portanto, a BNCC enquanto dispositivo pedagógico atua como o fio condutor de uma política pública escolar em que “competência e habilidade” tornam-se elementos necessários para a instauração do mecanismo de normalidade.

²⁹ A BNCC estabeleceu *10 competências gerais* para nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares da Educação Básica. Essas competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica e, por isso, elas permeiam cada um dos componentes curriculares, das habilidades e das aprendizagens essenciais especificados no documento da BNCC. São elas: 1- Conhecimento; 2- Pensamento científico, crítico e criativo; 3- Repertório Cultural; 4- Comunicação; 5- Cultura digital; 6- Trabalho e projeto de vida; 7- Argumentação; 8- Autoconhecimento e Autocuidado; 9- Empatia e cooperação; e 10- Responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017).

Neste caso, os termos competência e habilidade podem ser creditados a uma necessidade de governamentalidade do controle sobre o corpo infantil tratando-se, também, de instituir um novo regime de verdade associado, porque não, à onda neoliberal espalhada na Modernidade.

O conceito de governamentalidade está associado ao processo de constituição do sujeito. A governamentalidade faz o contato entre tecnologias de dominação sobre os outros no plano social, e da dominação sobre si mesmo (técnicas de si) no plano individual (FOUCAULT, 2008).

Mostrando sua inserção dentro de uma racionalidade característica daquilo que Foucault (2008) denominou governamentalidade neoliberal, podendo ser entendida como práticas mobilizadas para a condução das condutas dos indivíduos e para a produção de subjetividades nas sociedades contemporâneas, a modalidade educacional da BNCC apresenta condições apropriadas para produzir sujeitos capazes de gerir seu tempo e suas escolhas, tomando para si a responsabilidade sobre os desdobramentos de uma suposta liberdade.

As práticas discursivas instituídas pela BNCC têm como finalidade mobilizar um complexo de forças, de práticas, de saberes, e constituir um esforço organizado para a produção das subjetividades infantis.

A BNCC é uma estratégia de poder que faz conciliação com o gerenciamento da pedagogia científica da Modernidade. Ambas trabalham juntas, promovendo discursividades aos indivíduos, e, principalmente, discursividade à infância e ao adolescente.

Em se tratando da BNCC, esta estratégia está relacionada para uma teoria pedagógica que defende a construção do sujeito e sua subjetividade incorporada a uma relação de poder. A educação da infância insere-se num conjunto de tecnologias políticas pedagógicas que vão investir na regulação das populações através de controle e normalização.

Além disso, a BNCC apresenta grande importância no complemento das políticas educacionais vigentes, pois:

Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Contudo, o modelo de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma aparelhagem de saber que objetiva e assujeita a criança, governando-a segundo regras refinadas de sanções normalizadoras.

2. A BNCC E O DISPOSITIVO DA NORMALIDADE DA INFÂNCIA

2.1. Histórico da Educação Infantil no Brasil

2.1.1. A Educação Infantil no Brasil Colonial

No período quinhentista, os jesuítas³⁰ ocuparam um papel central na vida da criança Colonial. Em parte, o ocorrido se deu devido à mudança de concepção dos agentes da Companhia de Jesus³¹. Sentindo a dificuldade de educar o gentílico adulto, o processo educacional jesuítico se deparou com a seguinte opção: sair de uma ordem essencialmente religiosa missionária para se tornar, também, uma ordem docente³². Os padres encarregavam-se de ensinar para os infantis a doutrina de “ler e escrever³³”:

Além da conversão do “gentio” de um modo geral, o ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 55).

Esta aposta no ensino possibilitou Chambouleyron (2010, p.56) perceber como “(...) a Ordem dos Jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só dos próprios membros, mas também da juventude”.

Fruto deste acontecimento, a pedagogia Colonial foi aos poucos exercendo seu poder de ensino sobre as crianças. Os padres procuravam transformar radicalmente a vida dos pequeninos. Nascia, então, a afirmação de um sentimento infantil que

³⁰ Os jesuítas participaram da organização educacional brasileira por cerca de 210 anos. Eles chegaram ao Brasil no ano de 1549, e foram expulsos no Período Pombalino no ano de 1759. “Nesse período de 210 anos, eles promovem uma ação maciça de catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra” (ARANHA, 1996, p. 99).

³¹ Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris liderado por Inácio de Loyola. A Companhia tinha como objetivo principal oferecer o trabalho missionário e o ensino religioso.

³² Para trabalhar esta indefinição, os padres jesuítas estabeleceram uma relação de convívio entre os moradores portugueses, indígenas e crianças. Assim, a educação jesuítica seria o principal instrumento utilizado para o aprimoramento da experiência missionária no Novo Mundo (CHAMBOULEYRON, 2010).

³³ No início da colonização as escolas quinhentistas brasileiras se dividiam da seguinte forma: “As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever” (ARANHA, 1996, p. 101).

solidificou o pensamento eclesiástico jesuítico no decorrer da história educacional brasileira (CHAMBOULEYRON, 2010).

Na concepção dos jesuítas, a infância era um atributo a ser caracterizado pela metáfora do papel em branco e da cera virgem, ou seja, pela representação de um corpo não impregnado pela maldade cultural gentílica:

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento “que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o papel ‘blanco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 58).

Dentro de uma educação salvacionista, a infância Colonial era vista para o costume jesuítico como o momento oportuno tanto para o começo da aprendizagem quanto para a apresentação da catequese³⁴. Ao contrário da dificuldade de se “converter adultos indígenas³⁵” em cristãos, o ensino jesuítico do Brasil Colonial viu no processo de ensino infantil uma brecha para alcançar objetivos clérigos (CHAMBOULEYRON, 2010).

A pesquisadora Mary Del Priore (2010), interessada em compreender como as crianças entravam na vida e no mundo dos adultos entre o período da Colônia ao Império, levantou estudos alusivos ao nascimento e aos primeiros cuidados dos infantis tendo em conta a preocupação com a alimentação, o quadro de saúde dos pequenos e as atividades referentes à brincadeira e à aprendizagem da época. Sobre a etapa cronologicamente precisa da infância a pesquisadora avalia que havia:

³⁴ Havia dois tipos de ambientes escolares no período Colonial: os aldeamentos e os colégios jesuíticos. Enquanto os aldeamentos se dedicavam exclusivamente ao ensino e catequização dos índios; os colégios jesuíticos cuidavam da educação dos filhos da elite Colonial (ARANHA, 1996).

³⁵ A conversão do gentio é um dos temas primordiais da literatura educacional brasileira. Desde a chegada da Companhia de Jesus em solo brasileiro, diversos jesuítas escreveram, em cartas, alusão sobre o assunto. É o caso do Padre Vieira. O próprio, vendo-se na incapacidade de transformar a alma indígena em cristã dizia que: “(...) a gente destas terras é a mais bruta, a mais ingrata, a mais inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo (...)” (Antônio Vieira, *apud*, CASTRO, 1992, p. 22). O “mito da murta”, tão conhecido nesta época pelos educadores da Companhia retrata bem está questão. Na cabeça dos pedagogos jesuítas, os indígenas adultos não se deixavam moldar facilmente em seus aprendizados. Tal qual uma estátua esculpida sobre a murta, para os padres Coloniais o índio era aquele que perdia sua forma e se desfigurava sobre a escultura conforme o avanço do crescimento dos ramos. A murta, enquanto elemento que enfrentava o mármore, dificultava o trabalho do “esculpidor jesuíta”. Para Castro (1992, p. 39): “A murta possui razões que o mármore desconhece”.

(...) pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos da colonização. “Meúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América Portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e porque não dizer, uma esperança (DEL PRIORE, 2010, p. 84).

Citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII, Cláudio Galeno aparece repercutido na pesquisa de Del Priore como aquele quem melhor definia o que fosse o homem da primeira idade na época. Para a autora, fundamentada sob a lógica de Galeno, “puerícia” parecia equivaler o mesmo que chamamos hoje de infância (DEL PRIORE, 2010).

A puerícia se dividia da seguinte forma: a primeira fase se dava entre o final da amamentação da criança por volta dos três anos de idade; a segunda fase ia do crescimento da própria criança ligada aos cuidados dos pais até os setes anos; e a terceira fase se dispunha pela exigência do ingresso ao trabalho ou aos estudos, situada a partir dos sete anos em diante³⁶ (DEL PRIORE, 2010).

No século XVII, o padre Alexandre de Gusmão escreve o tratado intitulado a “Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia”. É importante frisar que a palavra puerícia vem do termo em latim *puer*, significando o mesmo que *menino*. O livro apresenta normas pedagógicas para bons costumes e cuidados que pais e mestres devem ter ao educar aquilo que se julgava ser a infância da época (GUSMÃO, 2000).

Para tanto, Gusmão apresenta solicitações de ensino rígido, que se relaciona ao status da obediência moral cristã. Assim, dizia o padre: “(...) o filho se não disciplinar a tempo, que é na idade da puerícia, não vem a ser de proveito” (GUSMÃO, 2000, p. 12). Em Gusmão, a percepção da fase da vida seguia na direção de uma idade limite preponderante para fazer-se disciplinar o infante, ou seja, a fase da puerícia. Esta justificação, devendo ser seguida alcançaria os resultados educacionais esperados:

³⁶ Segundo Del Priori (2010): [...] a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser “quente e seca”, perdurava dos 14 aos 25 anos. Na lógica de Galeno, o que chamamos infância correspondia aproximadamente à puerícia. Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes” (p. 84 e 85).

[...] se os pais houver cuidado em ler e praticar este Tratado a seus filhos; e nos meninos houver curiosidade de estudar, o que lhe pertence, espero com graça de Deus e favor de sua santíssima Mãe, haja nas famílias muita melhoria, nas repúblicas muita reformação, na Igreja muitos frutos e no Céu muitos santos. (GUSMÃO, 2000, p. 3).

Segundo Saviani (2011), o período Colonial brasileiro pode ser dividido em três fases para melhor ser compreendida em seus aspectos educacionais. A primeira fase se localiza entre a etapa que vai de 1549 a 1599, conhecida como o “período heroico” por compreender o momento histórico que estabelece a chegada dos primeiros jesuítas em solo brasileiro. Marcada pela criação documental do *Ratio Studiorum*, uma espécie do primeiro currículo escolar brasileiro, os religiosos buscavam converter os gentios em cristãos e ajustar práticas inicianas de educação para a população Colonial (SAVIANI, 2011).

A segunda fase corresponde ao período situado de 1599 a 1759. Educando os gentios e os filhos dos colonos e da elite Colonial, a etapa é marcada pela consolidação dos jesuítas enquanto Ordem Missionária e hegemônica no país. Ainda sendo utilizada com fins educacionais, o *Ratio Studiorum* alicerçava o ensino ministrado pelos inicianos (SAVIANI, 2011).

A terceira fase, período que vai de 1759 até 1808, é marcada pela expulsão dos jesuítas considerada pelas reformas implementadas pelo então responsável Marquês de Pombal. Influenciada pelo saber iluminista, as reformas pombalinas tiveram como objetivo difundir os novos rudimentos elementares da ciência. O período histórico educacional também é lembrado pela fuga da família real portuguesa para o Brasil, juntamente com sua corte (SAVIANI, 2011).

A ação de ensino dos jesuítas proporcionou a sociedade Colonial indivíduos que dominassem o saber necessário para os atributos da civilidade encontrados na manutenção do poder estabelecido e na obediência à fé católica. O desempenho pedagógico desenvolvido pela ordem jesuítica no Brasil instruiu de maneira alastrada todo o estamento social Colonial, indo desde a doutrinação cristã dos pequenos gentios ao ensino e instrução das primeiras letras para as crianças, até a produção de vida aos trabalhadores pobres livres e filhos da elite vigente (SAVIANI, 2011).

2.1.2. Educação Infantil do Brasil Imperial à República

Na passagem do século XIX para o século XX, as primeiras instituições específicas para a criança pequena no Brasil surgiram propagadas pelos países europeus. Fazendo parte do conjunto de entidades modelares, estas instituições se organizavam no conjunto de sociedades “civilizadas” (KUHLMANN, 2016).

Tendo como perspectiva inicial regularizar a vida social da população devido ao crescimento e desenvolvimento industrial e urbano, creches, escolas maternas e jardins de infância chegaram ao Brasil por volta de 1870 (KUHLMANN, 2016).

Neste período, instituições educacionais para criança pequena não tiveram o caráter de obrigatoriedade para com a maioria dos estudantes de escola primária do país, pois:

Preferencialmente, quanto menor a criança, defendia-se a sua permanência junto à mãe e à família. Mas os procedimentos para a mãe educar os pequenos deveriam respeitar os preceitos elaborados por médicos, legisladores, educadores, religiosos, homens ou mulheres. Essas pessoas se apresentaram como capazes, portanto, de criar e manter instituições que proporcionariam até modelos para a educação das crianças das classes populares (KUHLMANN, 2016, p. 472).

Procurando entender como foram exercidas as primeiras iniciativas institucionais para crianças pequenas no Brasil, Kuhlmann (2016) coleta dados de referenciais bibliográficos situados entre o período Imperial e Republicano.

Em publicações como o *Livro do Centenário (1500 – 1900)*, o pesquisador evidencia a pouca menção adjacente ao assunto jardins da infância, escolas maternas e creches, mas encontra considerações e propostas sobre políticas sociais para a infância e instituições da educação popular (KUHLMANN, 2016).

Nessa obra, há também uma reflexão sobre o impacto imediato da *Lei do Ventre*³⁷ - implementação legal que transformaria as relações de trabalho no Brasil. Com o fim da escravidão, mães pobres necessitadas de trabalho não poderiam superar o obstáculo de dividir suas responsabilidades sem ter alguém a confiar os seus filhos (KUHLMANN, 2016).

³⁷ A Lei do Ventre é uma lei abolicionista, promulgada em 28 de setembro de 1871, declarando ser “(...) de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos” (BRASIL, 1871).

Aos poucos, instituições de educação popular precisaram andar no mesmo compasso que a moral pública e cívica seguia; juntamente com o processo de exigência da industrialização e urbanização. Entretanto, Kuhlmann (2016) demonstra como foi lenta a propagação das instituições escolares para a infância no Brasil. “Somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creche no país” (KUHLMANN, 2016, p. 476).

Inaugurado em 1889, temos a fundação do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro” (IPAI – RJ); em 1901, em São Paulo, a criação da “Associação Feminina Beneficente e Instructiva”; e, em 1908, a creche “Sra. Alfredo Pinto” e a “Creche Central”, ambas entidades particulares do Rio de Janeiro (KUHLMANN, 2016).

Anexo à “Escola Normal Caetano de campos”, o jardim de infância é a primeira instituição pública a ser criada na capital de São Paulo em 1896. Com ela, outras instituições também foram surgindo. Em Belo Horizonte, em 1908, é inaugurado pela prefeitura a “Escola Infantil Delfim Moreira”. Dividindo-se em duas seções, em 1914, a segunda unidade se chamou “Escola Infantil Bueno Brandão”. No Rio de Janeiro, em 1909, foram construídas instituições de jardins de infância cujos nomes eram “Marechal Hermes” e “Bárbara Otonni”. Para Kuhlmann (2016):

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins de infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres (KUHLMANN, 2016, p. 477).

Com vistas à proteção da infância, o Estado brasileiro evidenciou uma série de mudanças institucionais. Se antes, para bebês e crianças pobres o foco educacional encontrava-se no interesse assistencialista de instituições e internatos como a da Roda dos Expostos, por ventura, no século XX, o foco se mostrava outro. Enfatizando atenção e cuidado ao pequeno abandonado pelos familiares, a proteção à infância impulsionou a criação de uma série de novas associações³⁸ e instituições para cuidar da criança e ser amparada pelos suportes educacionais do Estado.

³⁸ É o caso da *Associação Protetora da Infância Desamparada*. Preocupada com a regeneração e a educação de crianças em situação de vulnerabilidade, a associação criou estatísticas, questionários e dados para os órgãos públicos e particulares para o país centralizar informações sobre o estabelecimento dos menores desamparados (KUHLMANN, 2000).

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. (...) A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação (KUHLMANN JR, 2000, p. 11).

Aos poucos, a proteção à infância ganhou um ímpeto respaldado de legislações públicas. “São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (KUHLMANN, 2016, p. 477). O progresso civilizatório no Brasil começou a depender de uma colaboração médica-pedagógica.

No século XX, a educação articulada dentro das creches passa a ser instrumentalizada pela noção científica da *puericultura*. O saber, orientado pelos conhecimentos fisiologia, higiene e sociologia coordenava instruções sobre o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, desde sua gestação até sua puberdade (KUHLMANN, 2016).

O diretor do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) – RJ, Dr. Arthur Moncorvo Filho, através do Departamento da Criança no Brasil (DCB), fundado em 1919, registra e estabelece um serviço de informações dedicado à infância para instituições privadas e particulares do país. Apresentando limitações assistenciais e científicas, a instituição protocolava averbações contra a pobreza (KUHLMANN, 2016).

Os termos registrados pelo DCB para cadastrar as informações sobre a realidade infantil classificava os vocábulos da seguinte maneira: puericultura intrauterina; puericultura extrauterina; estabelecimentos de ensino; infância doente; profilaxia; e proteção à infância em geral. Fato é que:

No primeiro levantamento de instituições realizado pelo DCB em 1921, para apresentar no Congresso do ano seguinte³⁹, foram registradas apenas 15 creches e 15 jardins de infância. Os dados obtidos foram bem menos expressivos do que no ano de 1924, quando se arrolaram 47 creches e 42 jardins de infância (KUHLMANN, 2016, p. 481).

³⁹ O Congresso do qual se trata é o *Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância – 1922* (KUHLMANN, 2016).

Mediante a primeira “regulamentação do trabalho feminino⁴⁰”, em 1923, o setor da indústria e do comércio precisou repensar as condições de suas jornadas de trabalho: facilitando a instalação de creches; oferecendo tempo para amamentação; e oferecendo sala de alimentação próxima ao local de serviço (KUHLMANN, 2016).

Circunstancialmente, em 1932, com o auxílio das Consolidações das Leis de Trabalho (CLT), a conjuntura política da época fortaleceu o cumprimento legal de direitos para assegurar os interesses de mães trabalhadoras. Neste cenário, um conjunto de leis previa garantias educacionais para às crianças pequenas situadas entre 0 a 6 anos idades (KUHLMANN, 2016).

O Departamento Nacional da Criança⁴¹ (DNCr), criado em 1940, dirigido pelo então médico Olinto de Oliveira, além de promover estudos e realizar publicações em artigos e livros, encarregava-se também de estabelecer normas para o funcionamento das creches em todo o país (KUHLMANN, 2016).

O exercício burocrático deste departamento influenciou o trabalho pedagógico de todas as creches da nação, desde assuntos ligados a experiência do desenvolvimento natural e biológico da criança pequena, ou a formação adequada ao ensino dos (as) professores (as), até temas relacionados sobre a qualidade do material educativo apropriado. O DNCr promoveu a popularização e a publicação de artigos e livros científicos (KUHLMANN, 2016).

Em 1977, inspirado pelo estudo da professora Helena Antipoff, é publicado no cenário educacional brasileiro o livro *Estimulação Essencial*. A obra prevê cuidados a serem seguidos numa escala de descrição de comportamentos esperados desde o nascimento até os oito meses de idade, em períodos espaçados que vão até os nove anos.

Esse tipo de escala tornou-se referência para o trabalho em muitas creches, visando avaliar, por exemplo, se o bebê estende as mãos para um objeto aos 4 meses, se engatinha aos 9, ou se emprega ao menos quatro palavras com 1 ano e 4 meses (KUHLMANN, 2016, p. 486).

⁴⁰ Em 30 de abril de 1923 foi criado pelo DECRETO n° 16027 o Conselho Nacional do Trabalho, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tendo como principal objetivo servir à consulta dos poderes públicos em assuntos referentes à organização do trabalho e da previdência social (BRASIL, 1923).

⁴¹ Conforme o Art. 5° do DECRETO-LEI N° 2.024, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1940, Lei esta que “fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País” (BRASIL, 1940), o DNCr tinha como função ser o órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência.

No final da década de 1970, a pedagoga Ana Maria Seches e a assistente social Maria Christina Souza do Amaral determinaram no documento *Organização e Funcionamento de Creche*⁴² medidas pontuais para o atendimento global à criança de baixa renda, levando em consideração os aspectos psicopedagógicos, nutricionais e de saúde, como também os aspectos de integridade à família, devendo ela seguir obrigações para melhor ser assistida.

O princípio educacional a se adotar nos berçários, para as crianças de 0 a 18 meses, era o da *estimulação*, de modo a obter aqueles comportamentos previstos nas escalas. Partia-se da valorização do envolvimento afetivo entre pajem (nome atribuído à profissional) e criança. Partia-se da valorização do envolvimento afetivo entre pajem (nome atribuído à profissional) e criança. Depois, a decoração do ambiente físico, vista “como parte de uma programação que visa uma estimulação visosensório-motora”, com brinquedos e móveis que pudessem ser manipulados pelas crianças. Recomendava-se retirar, sempre que possível, as crianças dos berços, para explorar ambientes maiores, de modo a sentir a evolução do próprio corpo (São Paulo, s.d., p. 13 e 14, apud, KUHLMANN, 2000, p. 16).

Segundo Kuhlmann (2000), o propósito educacional infantil que se oferecia na época se fazia, evidentemente, focado no desenvolvimento intelectual da criança. Entretanto, este ponto de vista começava a se dividir com inúmeros outros discursos teóricos pedagógicos para crianças pequenas inspiradas nos jardins de infância alemães, com propostas de educação física, intelectual e moral.

O currículo escolar para a creche mimetizava um modelo de escola fundamental que se subordinava ao desenvolvimento intelectual da criança, buscando proporcionar e construir conhecimentos formulados e verificados por hipóteses perenes às verdades froebeliana⁴³ (KUHLMANN, 2000).

Os critérios argumentativos estabeleciam padrões de qualidade para os jardins de infância, e indicavam que o desenvolvimento natural da criança nas creches fosse

⁴² Documento escrito na época para a Coordenadoria do Bem-Estar Social da Prefeitura de São Paulo (KUHLMANN JR, 2000).

⁴³ Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) foi um filósofo alemão criador da obra “Kindergarten” (Jardim de Infância). A escola, para Froebel, é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes, não as estudando, mas vivendo-as” (Monroe, p. 306). Para que tal vivência ocorra, Froebel considera de muita importância o brinquedo, o trabalho manual e o estudo da natureza, enquanto processos espontâneos na criança e, ao mesmo tempo, meios educativos. Partindo dos interesses e tendências inatos na criança para a ação, o jardim de infância deve ajudar os alunos a expressarem-se e a desenvolverem-se, baseando-se na auto-atividade. A aquisição de conhecimentos está em segundo plano, subordinado ao crescimento através da atividade. O gesto, o canto e a linguagem são as formas de expressão de sentimentos e ideias apropriadas à educação infantil (KUHLMANN, 2000).

realizado através do ludismo e de atividades complementares de apoio ao trabalho pedagógico, com o início à alfabetização a faixa pré-escolar, com atendimento em tempo integral, e com formulações de cuidados laicos em higiene (KUHLMANN, 2000).

Nos anos de 1980 e 1990, a Educação Infantil atinge um nível de intensas transformações. Ela começa a viver um acentuado processo de expansão. Consolidada na Constituição de 1988 e na tardia LDB de 1996, a legislação nacional passou a reconhecer que instituições maternas, creches e pré-escolas fizessem parte de maneira obrigatória da primeira etapa da Educação Básica e do sistema educacional do país, constituída para crianças de 0 a 6 anos de idade (KUHLMANN, 2000).

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil no Brasil passou a ser vista como um dos elementos constitutivos do direito à educação (Art. 208º, IV), e não somente como uma ação secundária da política de emprego ou uma forma de cuidado e acolhimento (BRASIL, 1988).

Em 1990, o ECA regulamentou o Art. 227º da Constituição Federal de 1988. De acordo com o Art. 3º do ECA, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

A LDB de 1996, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a Educação Infantil como integrante da Educação Básica. A LDB define que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. De acordo com a LDB, a frequência à pré-escola é obrigatória e a frequência à creche é uma escolha da família que deve ser oportunizada pelo Estado, visto que o ECA estabelece que o poder público pode ser acionado judicialmente caso não atenda a demanda existente (BRASIL, 1996).

Mudanças na legislação ocorridas nos anos 2000 impactaram a previsão da Educação Infantil. Tornou-se obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e instituiu-se o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Assim, a criança de seis anos foi inserida no Ensino Fundamental e a Educação Infantil passou a atender às crianças de zero a cinco anos.

Contudo, a pedagogia, principalmente no século XX, deslocou o processo de aprendizagem e ensino para a infância e se empenhou, gradativamente, em enaltecer as manifestações, os saberes e as necessidades das crianças.

A concepção das instituições educacionais como dispositivo pedagógico possibilita colocar as creches e pré-escolas numa rede de inteligibilidade. Compreender como elas se organizam é preponderante para constatar o domínio discursivo que age para assenhorear-se do corpo infantil, a fim de torna-lo tanto um objeto do poder quanto do saber.

Nesta perspectiva, a institucionalização propriamente dita das creches e a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada por leis apresentam condições sociais preponderantes para o aparecimento de uma política de Estado educacional para a infância. Ou seja, para uma governamentalidade infantil.

2.2. A Definição de um Estatuto da Infância

Varela e Alvarez-Uria (1992) falam que no começo da configuração dos Estados administrativos modernos é possível entender um conjunto de táticas que foram sendo colocadas em ação para continuar a conservar (e aumentar) o prestígio e o poder dos moralistas e homens da Igreja no Renascimento. Fabricando novos dispositivos de intervenção sobre os territórios, a reação clerical se desenvolveu em diferentes frentes de atenção:

As táticas aplicadas vão ser diversificadas e compreenderão desde a manipulação sutil e individualizada das almas até as pregações e os gestos massivos e públicos para a extensão e intensificação da fé: a confissão, a direção espiritual, a produção de catecismos - para clérigos, índios, adultos e crianças -, os tratados de doutrina, espiritualidade e perfeição cristã, o culto aos santos, as associações piedosas, as numerosas canonizações, coexistem com missões, procissões, criação de santuários, adoração de relíquias, novenas, sermões, autos de fé, caça às bruxas, tormentos inquisitoriais e índices expurgatórios (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

Num momento de grande divergência entre autoridades políticas da Igreja viu-se estruturar novas ordens religiosas e novas congregações. Remodelando o campo da teologia entre protestantes e católicos, é factível observar a expansão de multiformes práticas educativas (VARELA; ALVAREZ-URÍA 1992).

Intermeio ao ambiente de tensão, uma das primeiras medidas ocorrida neste cenário de incerteza foi designar a conversão dos indivíduos da mais tenra idade em alvo privilegiado de assimilação às respectivas ortodoxias que existiam; ou seja, foi tornar o sujeito infantil apto a ser objeto de inculcação e moralização cristã (VARELA; ALVAREZ-URÍA 1992).

Outra medida educativa dos reformadores católicos consistia em ocupar postos de influência política residida ao lado das monarquias vigentes tendo como empenho prepará-los enquanto preceptores e mestres de príncipes herdeiros. Sob os valores desta intenção, o alto clero lecionava para a classe dos novos delfins em colégios e instituições fundadas para eles (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

No que se refere a instruir o baixo clero e os meninos pobres, o surgimento de instituições caritativas, beneficentes, ou escolas anexas às Igrejas buscava transformar os menores educandos em modelos de pastores das almas. O procedimento de ensino religioso configurou, assim, um regime privilegiado de catecumenato para a infância, dispondo na educação o instrumento chave para naturalizar os estamentos da sociedade. Fato é que os programas educativos instituíram:

(...) diferentes infâncias que abarcam desde a *infância angélica e nobilíssima* do Príncipe, passando pela *infância de qualidade* dos filhos das classes distinguidas, até a *infância rude* das classes populares. Não é necessário dizer que os eclesiásticos prestarão especialíssima atenção às duas primeiras, ou infâncias de elite, já que sua influência sobre elas é decisiva para a conservação e extensão da fé e de seus próprios privilégios (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 71).

Não obstante, nesta época, as caracterizações conferidas às etapas da vida⁴⁴ que justificavam disciplinarização aos infantis se encontravam divididas em valores como “maleabilidade, fragilidade e fraqueza de juízo”. Isto é, se encontrava definida nos preceitos da natureza que assentava os germes das virtudes e dos vícios dos pequeninos. “A inocência infantil é uma conquista posterior, efeito, em grande medida, da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

⁴⁴ Em geral, no século XVI, diferentes autores como Erasmo, Vives, Rabelais, Lutero, Calvino, Melanchthon, Zwinglio divergiam notavelmente não só a respeito da consistência dos períodos da vida denominados pelos vocábulos *infância*, *puerícia* e *mocidade*, mas também pelo momento exato de se apresentar aos pequenos os estudos das primeiras letras (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Desde o âmbito teórico do emprego *meninice* até o longo e complexo processo para a indiferenciação da etapa de vida *juventude* ou *mocidade*, podia-se ressaltar a influência decisiva que constituiu três ações progressivas para a noção infância:

(...) *a ação educativa institucional* exercida em espaços tais como colégios, hospícios, hospitais, albergues, casas de doutrina, seminários (não existem somente seminários para clérigos, mas também seminários para nobres, além de seminários nos quais se instruem os jovens das classes populares); *a ação educativa da recém estreada família cristã*; e, por último, *uma ação educativa difusa* que, pelo menos do ponto de vista formal, está especialmente vinculada às *práticas de recristianização* (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 72).

Nos colégios jesuítas, em princípio, não se fazia a separação por idades dos alunos. A entrada nas escolas poderia se dar aos seis anos de idade até os doze anos. Referente ao entendimento jesuítico, o que de fato servia para agrupar pequeninos e maiores no mesmo espaço escolar dava-se, sobretudo, a partir do nível de instrução adquirida pelo estudante (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Porém, pouco a pouco, por razões morais e disciplinares, as graduações e os ensinamentos se tornaram a referência para a separação entre os aprendizes. Além do mais, no caso dos colégios que fossem internatos, estudantes acompanhados de suas criadagens tiveram que romper sua ligação de cuidado, sendo obrigados a frequentarem os estudos sozinhos, especialmente quando no século XVIII o internato se generaliza e torna-se numa instituição apropriada para o ensino (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Perante a lógica dos espaços escolares montados por graduações de idade, paralelo a uma tutela individualizante e vigilante, a disciplinarização contínua da infância soma-se a ação da família.

Os tratados dirigidos à instituição da família moderna, dedicados naturalmente a príncipes e grandes senhores da época como era costume então, e dirigidos logicamente aos que sabem lê-las, assinalam os papéis que marido e mulher terão que desempenhar com respeito aos mais variados assuntos: governo e administração das finanças, criados, familiares, relações entre esposos, e, evidentemente, nutrição e cuidado dos filhos. Em troca de uma custódia e supervisão permanente, os moralistas oferecem aos pais o amor, a obediência e o respeito de seus filhos (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 73).

Entretanto, o amor natural entre pais e filhos só será possível na medida em que os responsáveis afastarem de seus convívios personagens historicamente presentes em suas vidas como aias, amas de leite e criados, enfim, cuidadores de recorrente influência amorosa sobre os aspectos da atenção familiar. No caso da mãe de família, lhe é “assegurada” a reclusão ao lar como também o poder de governar e dirigir a casa, assim como o de instruir o marido e nutrir os filhos (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

A estes procedimentos educativos familiares e institucionais acrescenta-se uma vigilância multiforme aos jovens, cujo objetivo de patrulhamento preceitua: no direcionamento espiritual; na imposição de uma linguagem pura e classicista, na proibição de jogos de azar, na proibição de dormir no mesmo leito com outros meninos e adultos; entre outras. Em suma, a vigilância se volta para um acúmulo de restrições.

Deste modo chega-se ao século XVIII, com uma infância inocente e razoável no que se refere às classes distinguidas. E se Rousseau pode redefinir a infância como idade "psicológica" com etapas às quais correspondem necessidades e interesses, e em consequência suscetíveis de uma educação diferenciada, deve-se sem dúvida a todas essas orientações e direções sofridas anteriormente pelos jovens (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 74)

Segundo o pesquisador Ariès (1981), a infância tal qual conhecemos hoje começou a se configurar a partir do século XVI⁴⁵. Abordando o tema da “ausência do sentimento infantil” na história das sociedades tradicionais, o pesquisador diz que:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e XVII (ARIÈS, 1981, p. 28).

Doravante, no século XVII, ocorreu uma mudança considerável que alterou o estado das coisas: a escola substituiu a aprendizagem como principal meio de educação

⁴⁵ Na Idade Média não existia a percepção realista e sentimental da infância. A criança se valia por si mesma e se integrava a comunidade vivente. Ariès (1981) demonstra, com bastante cautela, um amplo material histórico pesquisado em quadros, retratos, monumentos funerários, vestígios de brinquedos, referência literária, e comprova que durante todo o século XVI a categoria da idade privilegiada é a “juventude”, e não a infância.

fazendo com que a criança deixasse de ser misturada aos adultos para aprender a vida diretamente sob o contato com eles⁴⁶ (ARIÈS, 1981).

Para Ariès (1981), a separação da idade da vida deve ser interpretada como um movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis e ao Estado. Mas a separação não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias⁴⁷.

A família começou então a se organizar em torno da criança e lhe dar uma importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. Portanto, não surpreende que essa revolução escolar e sentimental tenha sido seguida, com o passar do tempo, de um malthusianismo demográfico, de uma redução voluntária da natalidade, observável no século XVII (ARIÈS, 1981, p. XII).

Por conseguinte, a mudança afetou não só a educação, mas a transmissão do saber e dos valores, fazendo com que, a partir da Idade Média, a educação passasse a ser assegurada pelo princípio da aprendizagem. Na prática, a aprendizagem era incompatível com o sistema da separação da idade, já que a aprendizagem da época forçava as crianças a viverem no meio dos adultos (ARIÈS, 1981).

A mistura das idades decorrente da aprendizagem foi um dos traços dominantes de nossas sociedades em meados da Idade Média até o século XVIII. Nessas condições, as classificações tradicionais pela idade⁴⁸ não podiam deixar de se embarcar e perder sua razão de ser (ARIÈS, 1981).

⁴⁶ O acontecimento acelerou um longo processo de enclausuramento da criança – como dos loucos, dos pobres e das prostitutas – que se estenderia até nossos dias, e ao qual temos dado o nome de escolarização. Analisando referências documentais da era medieval Ariès (1981) percebe-se que era incomum encontrar nos arquivos escolares evidências que comprovasse a idade dos alunos. Em contratos de pensão, onde as famílias destinavam seus filhos ao aprendizado, pouco se mencionava a idade dos estudantes. De fato, pela falta de registro nos documentos o motivo não aparentava ter mérito. Aos poucos os colégios foram mudando seu perfil de recrutamento. Leigos, nobres, burgueses e indivíduos das camadas populares começaram a ganhar espaço nas instituições educacionais, proporcionando para a escola uma espécie de status social. Esta evolução conduziu uma mudança que partiu da escola medieval para o complexo colégio da Modernidade. E que ligou, paralelamente, o sentimento da infância a terminologia da idade. Com o decorrer do tempo, o objetivo da valorização da idade vinculado à moralidade dos costumes foi se modificando e ganhando um valor subestimado para a vida do aluno. Com o aparecimento do uso da formação como principal instrumento do estudante, às crianças sofreram uma imposição educacional que tornou o colégio um instrumento de separação entre a infância e a juventude.

⁴⁷ A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes – essa afeição se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir a educação (ARIÈS, 1981).

⁴⁸ No século XVI, comparando termos para denominar a “idade da vida” entre os dialetos do francês e do latim, Ariès (2016) mostra a discrepante descrição existida entre as linguagens se fundamentando no

Portanto, uma nova diferenciação referente ao ponto de vista terminológico apresenta-se no século XVIII. Infância e adolescência separam-se de vez. E, no século XIX, o bebê aparece em cena como novo figurante⁴⁹(ARIÈS, 1981).

Sendo assim, a constituição do “estatuto da infância” só pôde ser compreendida no momento em que a infância é marcada por uma individualidade e por uma relação de acontecimentos que se direcionam para as classes sociais seja para marcar a emergência da família moderna, seja para assinalar uma série de práticas educativas aplicadas nos colégios (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Frente ao contexto, por um lado, a “infância rica” é governada para se submeter autoritariamente a uma pedagógica procedente de atribuições futuras, portanto, convenientes para conceder vantagens e funções de governo; por outro lado, ao contrário, táticas de governo são empregadas para o recolhimento e a moralização da “infância pobre⁵⁰”, isto é, exercida como parte importante de um programa político dominador e aproximativo de elementos constitutivos para lhe assegurar os interesses de determinada prática de saber e poder.

E, assim como a constituição da infância de qualidade aparece estritamente vinculada à família, praticamente desde seus começos – filhos de família –, a da infância necessitada foi em seus princípios o resultado de um programa de intervenção direta do governo; no primeiro caso, produz-se uma delegação de poder na família, que por sua vez atua ajudando em sua constituição, enquanto que, no segundo, o poder político arroga-se todo direito, inserindo à infância pobre no terreno público (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 75).

Neste sentido, a noção do sentimento da infância e do sentimento da família, assim como a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças estabelece um dos componentes primordiais para se constituir e propagar uma política pedagógica de Estado.

tradutor *Le Grand Propriétaire de toutes choses*. Enquanto no francês às terminologias da idade foram vistas em palavras como “*enfance, jeunesse e vieillesse*”; no latim às terminologias estavam nomeadas e descritas por cerca de sete idades e sete nomes: “infância, puerícia, adolescência, juventude, senectude, velhice e senius” (ARIÈS, 1981).

⁴⁹ “Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX” (ARIÈS, 1981, p. 16).

⁵⁰ Para VARELA e ALVAREZ-URÍA (1992), a “infância pobre” tem como atenção instituições hospitalares, hospícios e espaços corretivos para impor procedimentos centralizados em um modelo de reparação subjetiva (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

2.3. O Aparecimento de um Corpo de Especialistas da Infância

No Brasil do século XVII, prescrevendo temas sobre a sexualidade, um dos domínios que o saber médico mais procurou regular foi o aparelhamento da reprodução familiar. Respalado por regras de conservação a saúde, ao lado de preceitos religiosos, a medicina estipulou uma nova moral a ser seguida (ABREU, 2006).

A mulher, a maternidade e a criança tornaram-se o grande alvo desta articulação:

Enfatizando os cuidados com o corpo, os médicos dos setecentos insistiam na mudança de hábitos relacionados à criação dos infantes. Os conselhos incluíam desde a vestimenta mais adequada até as formas de castigos que deviam ser aplicados. Das práticas relacionadas à maternidade, a questão da amamentação estava no cerne das preocupações dos médicos (ABREU, 2006, p. 260).

Analisando parte da literatura “luso-brasileira” do século XVIII, encontramos a movimentação intelectual de inúmeros autores que publicaram tratados e manuais de medicina⁵¹. Interessada em estudar noções de puericultura, o saber médico se encarregou ordenar obrigações, e apontar práticas de higienização aos indivíduos do país (ABREU, 2006).

Consequentemente ao fato, definindo que a família oitocentista brasileira era incapaz de proteger seus infantes por ser funesta e possuir hábitos de desordem colonial, os discursos médicos imputaram incompetência aos adultos (COSTA, 1979).

O pesquisador Costa (1979) se atenta a esta transformação. No século XIX, ele percebe que o saber da medicina começa a impor para a família brasileira uma regeneração física, moral e intelectual, tal qual destinada a preceituar valores higiênicos como meio útil de conservação à vida.

Os higienistas perceberam que todo o sistema familiar herdado da Colônia tinha sido montado para satisfazer as exigências dos adultos. Às crianças, tratadas como apêndice deste sistema, restavam às sobras do banquete. Foi contra esta situação que eles se bateram (...) (COSTA, 1979, p. 169).

⁵¹ Abreu (2006) destaca os autores que trabalharam no processo de medicalização da época. Entre eles veremos: o livro de 1685, “Arte de criar bem os filhos da idade da puerícia”, do jesuíta Alexandre de Gusmão; “Medicina Lusitana”, dedicando um capítulo de seu tratado à “Arte de criar e curar os meninos que nascem até serem adultos”, escrito por Francisco da Fonseca Henrique, em 1731; “Apontamentos para a educação de um menino nobre” de Martinho de Mendonça de Pina e Proença, publicado em 1734; “Tratado da conservação da saúde dos povos”, em 1756, e, “Cartas sobre a educação da mocidade”, em 1760, do autor Antônio Ribeiro Sanches; e, “Aviso ao povo ou sumário dos preceitos mais importantes concernentes à criação das crianças”, de Manuel Henrique Paiva feito, em 1787.

Isto posto, rituais higienistas instituíram-se na direção de uma nova política de costumes a saúde da infância. Assim, viu-se constituir um regime discursivo no internato escolar que interviu, principalmente, na configuração dos seguintes marcos: o disciplinamento do corpo; o adestramento do espaço físico e da ordem social; o tempo disciplinar das instituições; a aplicação do físico disciplinado; a regulação do sexo; a disciplina intelectual; e a disciplina moral.

O internato pode ser visto como o protótipo deste espaço disciplinar dedicado ao corpo. No micro-universo dos colégios a higiene antevia a sociedade ideal. As crianças, isoladas das influências do ambiente prestavam-se, docilmente, aos ensaios médicos sobre educação física e moral. Separados das famílias submeter-se-iam com exclusividade às criteriosas regras da pedagogia higiênica. O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio (COSTA, 1979, p. 179 e 180).

Esta forma de atuação médica deu aspecto inédito para ao cenário político brasileiro. Proporcionando não só a dispersão de descrições médico-clínicas, mas também a combinação específica de uma série de estratégias terapêuticas voltadas para o projeto de uma regeneração social (COSTA, 1979).

Com a chegada da Corte, veríamos o aumento e a inserção do acesso ao processo de escolarização da infância. Somando-se ao ocorrido, procedimentos higienistas ocuparam o espaço urbano, inscrevendo a organização escolar nesse vasto arco das preocupações da ordem médica (COSTA, 1979).

Segundo Costa (1979), a presença de preceitos médicos higienistas sob o âmbito das instituições sociais colaborou para que a escola ganhasse um valor de importância que não detinha. O procedimento fez procedimentos médico-higienistas avançarem rumo à remodelação da escola, tendo como horizonte a utopia de produzir uma sociedade moderna, regenerada, homogênea e reformulada por uma ordem civilizatória.

Aos poucos, com o fim do Império, o quadro de administração política no Brasil veio a se transformar. Com a mudança, a medicina passou a responder clínica e socialmente por determinados grupos que não compunham a faixa de atenção a saúde do país. E a medicina, no século XIX, em seu nível mais elementar e efetivo, adotou para si uma lógica de instrumentalização inovadora (GONDRA, 2016).

O pesquisador Gondra (2016) faz um recorte deste momento histórico percebendo a coincidência e o desafio de se criar um propósito pedagógico para o Brasil

fundamentado pelas implicações higiênico-sanitarista. O discurso médico tinha na educação um dos seus principais vetores de intervenção social.

Precedido pelo aparecimento do Estado Novo no século XX, Gondra (2016) buscou compreender “(...) como a educação escolar compareceu no interior desse amplo projeto de constituição do Brasil como Estado Nacional Independente” (p. 519).

O autor, tematizando a relação existente entre “medicina, educação e sociedade”, formula de maneira correspondente como se deu a proposta de se efetivar um modelo escolar enunciado em nome da razão científica (GONDRA, 2016).

Evidencia-se que, na Primeira República, a medicina se volta, sobretudo, para os interesses da ordem urbana, política e econômica brasileira. Comprometida pela tarefa de prevenir os problemas sociais, um conjunto de prescrições médicas foi sendo gerado, incidindo sobre os mais variados setores da ordem social: espaços urbanos e rurais; públicos e privados; ricos e pobres; individuais e coletivos (GONDRA, 2016).

Para ser legitimada como saber racional do Estado brasileiro, a medicina entra em tensão e disputa contra tudo aquilo que se dizia atuante na condução e prática de tratamento às enfermidades. A medicina, por hora, começa a rechaçar todo tipo de charlatão presente na sociedade do país. Entre os concorrentes de profissão que seriam rejeitados veríamos: curandeiros; benzedeiros; bruxos; mágicos; dentre outros (GONDRA, 2016).

Na intenção de combater os “inimigos higienistas e saneadores”, a ordem médica sistematizou a construção de uma estrutura de ensino incorporada pela representatividade de valores científicos (GONDRA, 2016).

“Em conjunto, tais medidas contribuem para que as faculdades passassem a ser reconhecidas como um espaço de saber específico, como um templo do saber e da racionalidade médica” (GONDRA, 2016, p. 522). O alicerce institucional transformou o processo de ensino para futuros médicos, dando exclusividade e direitos para o exercício e cumprimento legal do trabalho medicina.

Agora, legitimada pelo Estado, a medicina pôde expandir a metodologia de suas atividades higienistas. Cumprindo tal medida, podendo se colocar no dever de penetrar em qualquer espaço público do país. Contando com o apoio de um pacto federativo, a ordem médica alcançou reconhecimento e atenção de outras áreas do saber (GONDRA, 2016).

À vista disso, mediante a oportunidade de intervenção política, a racionalidade científica médica chegaria às escolas:

Nesse futuro prometido pela ordem médica imperaria a ordem, desapareceriam os excessos e o pacto social reencontraria sua “essência”: “Enquanto conhecimento e enquanto prática, a medicina coloca-se como base para a construção desta nova ordem”. Desse futuro anunciado. Apresentando-se como vanguarda da civilização, a medicina definia seu papel pedagógico pela necessidade de difusão de um saber e de uma verdade que fundamentavam a ação de todos, já que no corpo médico residiria “a verdade” a ser ensinada tanto “ao governo quanto à população, que são ignorantes”, justificativa para a adoção de medidas médico-higiênicas, tanto na esfera pública quanto no universo privado (GONDRA, 2016, p. 526).

Focado na educação, “(...) os sujeitos da racionalidade médica transformaram o corpo do escolar e as práticas escolares em objeto de seus estudos (GONDRA, 2016, p. 535)”.

O procedimento político não somente legitimou uma nova forma de se fazer pedagogia no país, mas, também, condensou práticas constituintes de saberes que até então não tinham espaço para transitar no ambiente escolar brasileiro.

A educação, receptiva a essa possibilidade, em fronteira e contato com outros conhecimentos como a medicina, a psicologia, a biologia, as ciências sociais e o direito, passou a instrumentalizar ações disciplinadoras e normativas para as escolas. E o Estado brasileiro, na tentativa de produzir uma pedagogia moderna no início do século XX, efetivou uma intervenção higienista no corpo populacional infantil.

Detendo-se a esta referência, Bujes (2002) arrisca dizer que intermeio o imperativo de saúde ao qual passou a prolongar a vida infantil, seja através de uma rede de profissionais habilitados e de dotados de tecnologias específicas:

(...) a Educação Infantil, tal qual a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui famílias e escolas – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (p. 42).

Portanto, o aparecimento de um corpo de especialistas enquanto produção de saber científico legitimado por estruturar as ações de Estado é fundamental para estabelecer e desenvolver uma política de racionalidade governamental. Esta tessitura política é importante para promover práticas de intersetoriais para a Educação Infantil.

3. A BNCC como Produção e Procedimento de Poder

3.1. A BNCC e seu Papel Normalizador

A BNCC é uma estratégia de poder que faz conciliação com o gerenciamento da pedagogia científica. Ambas trabalham juntas, promovendo discursividades aos indivíduos, e, principalmente, discursividade à infância e ao adolescente.

Em conformidade com seus “fundamentos pedagógicos”, a BNCC estrutura modos de como devem ser trabalhados e desenvolvidos as aprendizagens em sala de aula ao longo de toda a Educação Básica e ao longo de cada etapa escolar (BRASIL, 2017).

Esses modos de aprendizagens mostram como as unidades temáticas criadas para conduzir a ação pedagógica proposta pela BNCC tem por objetivo pôr em ação um conjunto de técnicas que não são da ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade.

Para Foucault (2016), o poder vai além de uma estrutura fixa e localizável. O poder é micro, móvel. Ele funciona tanto de maneira positiva para fabricar subjetividade, quanto de maneira negativa para reprimir subjetividade. O poder está em toda parte, mas não existe. Ele se exerce enquanto prática historicamente construída; relações de poder, que através de seus mecanismos atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz (p. 238 e 239).

Sendo assim, não dá para pensar os processos de ensino-aprendizagem da BNCC sem deixar de enxergar seu caráter radicalmente contingente de práticas e de artefatos escolares. Essa relação se vale para investir-se na produção de subjetividade como a infância, não podendo ela se dissociar da circulação de discursivos historicamente construídos. Já que, para Foucault (2016):

Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade (...) (p. 278 e 279).

Procurando esclarecer como as aprendizagens se organizam em cada uma das etapas do ensino básico, a BNCC usa um recurso metodológico composto por *códigos alfanuméricos*⁵² criados para identificar como as habilidades e as competências gerais e específicas se relacionam ao projeto pedagógico do professor com o aluno (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil, por exemplo, apresenta em seu componente curricular “eixos estruturantes” que esquematizam práticas disciplinares com “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, buscando assegurar para o estudante a importância de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil também trabalha com “campos de experiências” que procuram desenvolver valores de aprendizagens importantes como “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” (BRASIL, 2017).

Por fim, temos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” da Educação Infantil distribuídos em três grupos de faixa etária: uma para “bebês” (de zero a um ano e seis meses), outra para “crianças bem pequenas” (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e outra para “crianças pequenas” (quatro anos a cinco anos e onze meses) (BRASIL, 2017).

Para o primeiro eixo estruturante, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” são a área do conhecimento que se interessa em assegurar condições para que a criança desempenhe um papel ativo em ambientes estimulados a desafios e provocações. O trabalho com atividades ligadas a resolução de problemas intenciona fazer com que a criança construa significados sobre si, os outros e o mundo. Segundo a BNCC (2017):

⁵² Os códigos alfanuméricos da BNCC são códigos constituídos por números, letras e símbolos especiais a que se chamam de caracteres. Os códigos alfanuméricos identificam como as aprendizagens do documento pedagógico da BNCC estão organizadas em cada etapa (BRASIL, 2017).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 34, grifos do autor).

Os “campos de experiências” são a área de conhecimento da Educação Infantil que se entrelaçam aos conhecimentos curriculares dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e definem os saberes e as experiências que acolhem as situações concretas na vida da criança. Assim:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 36, grifos do autor).

A última área disciplinar da Educação Infantil, os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, é a área de conhecimento que busca reconhecer as especificidades das faixas etárias infantis, organizando práticas pedagógicas para que professores oriente melhor seu ritmo de ensino sobre creches e pré-escolas brasileiras.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (BNCC, 2017, p. 40, grifos do autor).

Na BNCC, um dos principais discursos de normalização que atravessa o documento é aquele que exige que todos os alunos de todas as escolas públicas e privadas do país padronizem suas formas de ser relativa aos preceitos das competências e habilidades. A prática discursiva também determina a forma de ser das escolas ao unificar para todo o país um funcionamento pedagógico de aprendizagem do ensino básico calcado em estratificação.

A BNCC não induz somente habilidades emocionais para a infância; ela promove e normatiza um estreitamento entre questões psicológicas e biológicas, enfim, entre regulações do saber que também versam sobre a saúde. O indivíduo, aqui, é convidado a assumir esse critério de modelo desenvolvimentista e deixar, contudo, interiorizar nele.

De fato, diante dos controles e correções que os saberes higienistas fazem na realidade, saberes esses como a medicina, a biologia, a psicologia e pedagogia, por exemplo, submetem os corpos das crianças a uma espécie de adestramento.

Sabemos que o conceito de normal é duplo: de um lado, tem caráter valorativo, refere-se ao que é considerado desejável em determinado momento e em determinada sociedade, estabelece de que modo uma função, processo ou conduta deveria ser; de outro, remete a média estatísticas, constantes e tipos (NORDENFELT, 1984, *apud*, CAPONI, 2012, p. 25).

É por essa razão que o conceito de normalidade, entendido como um valor, não se opõe nem à doença e nem à morte, mas somente a anormalidade e à monstruosidade. A normalidade não é senão um fenômeno intermediário entre o médico e o jurídico (CAPONI, 2012).

A anomalia⁵³ está associada à diferença, a variabilidade de valor negativo, em um sentido ao mesmo tempo vital e social. É aquilo que uma sociedade considera como perigoso ou nocivo do ponto de vista jurídico e médico, aquilo que representa ao mesmo tempo ameaça às normas e desvio da média (FOUCAULT, 2001).

A disseminação de concepções sobre o conhecimento e o desenvolvimento infantil está relacionada à criação de instrumentos cujo intuito é efetivar o controle e o jogo de poder desde a infância. O aparecimento de discussões sobre fenômenos associados à infância são manipulados com o objetivo de governar as ações dos pequenos (BUJES, 2002).

A BNCC se torna um dispositivo em que estão presentes um conjunto de estratégias das quais o poder se vale para investir-se na e sobre a infância, ou seja, para

⁵³ No ano de 1975, Foucault se dedica ao seminário intitulado “*Os Anormais*” empregando uma análise histórica das transformações do exame médico-legal em matéria jurídica-penal. Composta de uma série de onze aulas, o projeto de ensino no Collège de France obedece à regras de estudo cujo objetivo é articular os diferentes elementos que permitiram a formação do conceito de anormalidade na história do Ocidente moderno (FOUCAULT, 2001)

controlar e produzir infâncias. Através de teorias ou pedagogias que defendem a construção do sujeito, seu desenvolvimento e sua subjetividade, a BNCC incorpora sua teoria numa relação de poder, de dominação e normalidade.

Os campos de experiências da BNCC, enquanto organização interdisciplinar, por excelência, fundamentam importantes processos de formação e aprendizagem normativas para as crianças, que terão que dar continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica.

Além do mais, as unidades temáticas que compõem o documento normativo da BNCC são práticas de normalização porque desempenham um papel importante na constituição da infância. O dispositivo pedagógico da BNCC tem por finalidade afirmar o princípio dizendo que o estudante pré-escolar deve ser iniciado nas disciplinas da consciência desde muito cedo.

Por isso, cada vez mais na Modernidade o discurso pedagógico intercambiado pelo princípio da normalidade atua definitivamente no desenvolvimento biológico do pequeno infantil.

Pensar a infância a partir de Foucault nos possibilita concebê-la também como uma produção histórica engendrada nas categorias das ciências do homem (RESENDE, 2015).

Pensar a infância, problematizando-a como uma invenção, permite perceber sua construção histórica como categoria das ciências do homem e a forma como ela é engendrada no contexto social moderno. Nesse sentido, pensá-la com Foucault possibilita ver, desde essa perspectiva administrativa, o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo presente (RESENDE, 2015, p. 7).

Isso que chamamos de infância é uma construção discursiva. E a construção de um lugar da infância é um fenômeno secular e moderno, constituído num horizonte histórico e epistemológico, categórico das ciências humanas. Os modelos de racionalidade pedagógica procuram estabelecer vínculos com as ciências do homem. É o caso do saber pedagógico científico, que, como condição de conhecimento objetiva a infância.

Foucault não desenvolveu uma teoria da infância de maneira específica ou mesmo fez uma formulação conceitual e sistemática sobre o tema. Porém, em sua obra, podemos averiguar um número enorme de ferramentas investigativas para descortinar certas formas de governança infantil (RESENDE, 2015).

Problematizar a invenção da infância permite perceber como ela está engendrada na sociedade. E, permite ver, inspirado em Foucault, o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso presente. “A educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização” (BUJES, 2002, p. 26).

A partir das referências de Foucault, Bujes (2002) nos fala que para bem governar é preciso dispor de meios, de táticas e de estratégias para bem orientar princípios e metas governamentais.

A arte de governar o Estado é uma maneira de conectar o valor de uma economia de poder à problemática existente entre os habitantes; seja através dos seus comportamentos individuais e coletivos, seja através de uma vigilância. A arte de governar quer, antes de tudo, tornar a população disciplinarizada, dócil e eficaz.

Deste modo, o sujeito, ao constituir-se como tal, exerce poder sobre si e sobre os outros (e de forma recíproca o sofre) e, do mesmo modo, instituições / comunidade / Estado intercambiam relações de poder que tanto exercem sobre si mesmos, entre si e com os sujeitos aos quais estão associados (BUJES, 2002, p. 82).

Portanto, a vida, o corpo, a saúde, a normalidade, fazem parte do conjunto de estratégias que apoiam a política pedagógica de Estado da BNCC. A educação escolar também é um espaço de implicação e oposição entre o normal e o patológico. As condutas, na contemporaneidade, estão cada vez mais classificadas. E o corpo é o elemento alvo desta economia política. “O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 2016, p. 82).

3.2. A BNCC e seu Papel Disciplinador

Fundamentado no poder disciplinar, a produção da criança prescrita na BNCC possibilita-nos questionar o que Foucault (2013) chama de “anatomia política do detalhe” (p. 134). Para fabricar corpos submissos e dóceis e transformá-los em termos econômicos, em termos de utilidade política, é preciso haver uma coerção e uma economia do exercício de poder. Sobre a disciplina⁵⁴:

⁵⁴ Em Foucault, encontramos principalmente dois usos do termo “disciplina”. Um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos

(...) é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o toma tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2013, p. 133 e 134).

Segundo Bujes (2002), para entender às artimanhas de uma proposta reformista educacional voltada para a criança pequena cujo foco da análise esteja voltado para as tecnologias políticas e as racionalidades de governo, é preciso demonstrar como, em um de seus vários campos de aplicação, os programas e as propostas educacionais estão associados para um procedimento mais amplo de poder.

Neste sentido, buscando ampliar o leque de discussão do tema, recorro a Foucault (1999) no que se refere à tecnologia de poder não disciplinar que aparece pela metade do século XVIII denominada biopoder. Conforme diz o pensador, o biopoder é:

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando de certo modo nela. Esta nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (p. 288 e 289).

Para Foucault (1999), o biopoder está voltado para a multiplicidade dos sujeitos humanos, como uma massa global, que afeta o quadro dos fenômenos humanos tomados em seu conjunto, mediante o compromisso do poder e do saber com a sustentação da vida e com os fenômenos a ele relacionados.

Diferente das técnicas disciplinares que se exercem sobre os corpos com efeitos individualizantes, o alicerce de atuação do biopoder não se centra no corpo, mas na vida, procurando controlar os efeitos que ocorrem a uma população. Esta tecnologia de poder visa o equilíbrio global, uma homeostase para assegurar o conjunto de um todo em relação aos próprios perigos internos (FOUCAULT, 1999).

Nas palavras de Diniz e Oliveira (2013):

indivíduos). “A disciplina mantém com o poder uma relação analítica. Segundo a linguagem de Foucault, encontramos uma microfísica do poder, com uma anatomia política do corpo cuja finalidade é produzir corpos úteis e dóceis ou, se quisermos, úteis na medida de sua docilidade. Com efeito, o objetivo da disciplina é aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua força política” (CASTRO, 2004).

O biopoder não se diferencia somente do poder disciplinar, mas também do poder soberano, pois enquanto na soberania havia um direito do soberano “deixar viver” ou “fazer viver”, no biopoder haverá uma tecnologia de poder voltada para o “fazer viver” e o “deixar morrer”, que será um poder que vai se encarregar da preservação da vida, eliminando tudo aquilo que ameaça a preservação e o bem estar da população (p. 144).

Sendo assim, podemos entender que fenômenos demográficos como a política pedagógica de Estado da BNCC são alvo desta tecnologia de poder. O biopoder exige a introdução de mecanismos regulamentadores sobre a multiplicidade dos sujeitos humanos. A inclusão educacional como estratégia biopolítica⁵⁵.

Ao fazer isso, a BNCC liga seu saber nas maquinarias de desempenho do cotidiano escolar. Para isso, ela prepara um lugar de individualização cognitiva para todas as idades, desde o bebê que se encontra nas creches até o adolescente institucionalizado.

Para iniciar a análise dirigida à proposta política pedagógica da BNCC, faz-se necessário constatar como os enunciados do PNE se apresentam na *meta 1*, cuja relação da finalidade é:

(...) universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

A *meta 1* do PNE tem como foco o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. Para tanto, a meta conta com dois grandes objetivos subdivididos em: o primeiro, faixa etária e demanda exigindo universalização ao atendimento na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos até 2016; e o segundo, garantia de atender até o final de vigência do PNE em 2024 o mínimo de 50% das crianças em creches com até três anos de idade.

Nesta descrição política pedagógica que se relaciona com a BNCC, vemos a tentativa de tornar a idade do sujeito infantil o alvo de poder do eixo disciplinar e biopolítico.

⁵⁵ Segundo Foucault, há que entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. “[...] o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para viver, e sobre a maneira de viver, e sobre o ‘como’ da vida” (CASTRO, 2004).

É preciso observar quais funções estratégicas do biopoder se direcionam ao ensino da criança pequena cujo objeto de melhoramento dos corpos e da população infantil tem como intuito multiplicar os espaços biopolíticos de intervenção educacionais.

O desenvolvimento de uma racionalidade governamental com a consequente governamentalização do Estado é fundamental para o estabelecimento da política na Modernidade como biopolítica. “A educação significa... a produção de uma racionalidade de um certo tipo – a Moderna – e a Educação Infantil não escapa a este projeto” (Bujes, 2002, p. 61).

Segundo Bujes (2002), a Educação infantil insere-se num quadro de mudanças que altera a ordem social e estabelece novas correlações de força, novas prioridades, e que clamam por ações direcionadas a novos alvos. “A Educação Infantil é emblemática de uma expansão dramática no escopo das “coisas” a serem governadas, a demandarem uma ação governamental” (p. 213 e 124).

A formulação da *meta 1* aponta para um ponto que extrapola o da infância, já que o que explica a necessidade de uma educação escolarizada na idade pré-escolar são os interesses da razão de Estado voltados para o controle do todo da população.

No caso para a Educação Infantil prevista no PNE, isto tem evidenciado políticas inclusivas relativas a uma institucionalização precoce.

Com as novas tecnologias da sociedade de controle, a instituição de sequestro/escolar ganha um novo formato de atuação na vida infantil para atender às demandas sociais. Agora a escolarização, através do implemento da educação infantil, aparece cada vez mais cedo na existência dos indivíduos. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de toda a infância e adolescência, para o conjunto desta população, os efeitos deste processo disciplinar, civilizatório, controlador e produtor de subjetividade, realizado através das práticas pedagógicas, são notáveis. Seus resultados estabelecem um determinado tipo de sociedade e um determinado tipo de sujeito (SILVA, LIMA, 2015, p. 96).

Para Silva e Lima (2015), a institucionalização precoce é um modo de controle subjetivo responsável pela participação de um jogo de poder onde todos os membros do processo de escolarização se envolvem.

Frente ao procedimento de racionalidade, o governo das crianças se estabelece a partir da mediação entre as condições de produção das diferentes formas de

ser sujeito. Percebe-se, então, o quanto é importante para o processo educacional a construção da subjetividade contemporânea.

“O sujeito da educação *aprende* a ser livre pelo acatamento de limites e das leis sociais” (Bujes, 2002, p. 52). Com o tempo esses limites passam a se construir como caminhos habituais, convencionais, devido o momento em que a demarcação aparece na vida dos indivíduos. No caso do documento da BNCC, para os menores de seis anos em situação escolar.

Na mesma perspectiva, induzindo uma auto regulação infantil, proveniente de cálculos de racionalidade, de domínio e de exercício sobre a materialidade do corpo, a prática discursiva da BNCC busca valorizar a política biológica que ela acha mais plausível para inscrever na superfície de seu poder.

Acontece que, em se tratando de sua linha de subjetividade, a criança é subordinada por uma tecnologia política que se encontra hierarquizada. E, no mundo em que vivemos, rodeado de interesses e de competições, o mundo capitalista, é comum que a criança sofra um processo de aceleração de comportamentos.

A BNCC é um instrumento de controle em que operam racionalidades pedagógicas e políticas preocupadas em gerar e pôr em ação um regime de práticas comprometidas com o governo da infância auto-regulada. Ou seja, a intenção da BNCC é levar a criança a se auto-refletir.

Esse fato se repercute, também, nos ditos da *estratégia 17*, localizada na *meta 1* do documento do PNE. Segundo a estratégia 17, é necessário:

Estratégia 17: Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014).

Neste quadro discursivo, desejando um tempo maior de estudo e alfabetização, a infância pedagogizada é aqui entendida como critério de qualificação, costume, e preocupação com a conduta.

Ao determinar que competências e habilidades devam acompanhar todo o percurso escolar, a BNCC enquadra o tempo e o espaço dos estudantes em creches e pré-escolas, fomentando uma pedagogia onde o desenvolvimento físico, moral e intelectual deva estar representado por um enfoque disciplinar.

O poder disciplinar é o poder que visa uma sujeição do corpo humano buscando alcançar o espaço de suas habilidades. Na disciplina, quanto mais obediente é um corpo,

mais útil ele será. Porém, a disciplina tem como característica proceder fazendo a arte das distribuições. Ela, por não expor seu poder, depende de um confinamento.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2013, p. 138).

A ideia curricular da BNCC se inspira numa plataforma de forças, saberes e poderes que estimulam maior carga horária escolar aos estudantes de zero a cinco anos de idade. Decompondo atividades disciplinares, a BNCC entra em contato com o espaço institucional. O espaço escolar é o espaço compreendido como aparelho para adicionar e capitalizar o tempo do estudante, por meio de técnicas que tomam o corpo infantil como objeto de prescrições úteis. Calculado para adestrar.

3.3. A BNCC e os Indicadores Estatísticos

Indicadores estatísticos foram essenciais para a constituição da BNCC. Conforme a intenção do Art. 5º da Lei nº 13.005/2014⁵⁶, é previsto a publicação de estudos e censos nacionais como modo de aferição ao cumprimento das metas do PNE. O Art. 5º da Lei nº 13.005/2014 tem como intuito produzir, sistematizar e disseminar análises estatísticas (DOURADO, 2016).

Para tanto, o PNE⁵⁷ (2014) dispõe de um regimento basilar que define patamares a serem alcançados em forma de índices pela educação básica e superior brasileira. Monitorar, subsidiar e avaliar a qualidade das políticas públicas educacionais é parte constitutiva do direito ao ensino escolarizado. E essa responsabilidade se coaduna com

⁵⁶ A Lei nº 13.005/2014 se estrutura em metas e estratégias aferíveis, possibilitando acompanhamento objetivo de sua execução. Enquanto as metas são definidas como demarcações concretas do que se pretende alcançar em cada dimensão da educação brasileira, as estratégias descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio de políticas públicas (BRASIL, 2015b).

⁵⁷ É importante lembrar que o PNE se constituiu enquanto documento legal que define os compromissos colaborativos entre entes os federativos do Brasil. Voltada pela busca do avanço a qualidade educacional, a agenda contemporânea do país encontra no PNE a referência para construir uma estrutura fiscalizadora que acompanhe as ações governamentais em todos os seus níveis. As questões públicas que motivam o PNE vislumbram melhorar principalmente: as desigualdades educacionais; a necessidade de ampliação ao acesso à educação e a escolaridade média da população; a baixa qualidade do aprendizado e aos desafios relacionados à valorização aos professores da educação; a gestão democrática; e o financiamento da educação (BRASIL, 2015b).

as atribuições legais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁵⁸ (Inep) (BRASIL, 2015b).

Este é o caso do documento *Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: Linha de Base*⁵⁹. Extraíndo dados provenientes de pesquisas subsidiadas pelo Inep (como Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb), pelo instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (como Pnad e o Censo Demográfico), e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (como dados da pós-graduação), o documento estatístico “(...) apresenta um panorama descritivo sobre as mudanças recentes da educação brasileira e diagnostica a situação atual das metas” (BRASIL, 2015b, p. 10).

O documento Linha de Base do PNE apresenta dados que explicitam como os indicadores educacionais do Brasil evoluíram nos últimos anos. Os dados fornecem meios propícios para evidenciar quais processos de melhorias educacionais devem ser colocados em curso (BRASIL, 2015b).

Assim sendo, a Linha de Base do PNE contém análises esclarecedoras que inferem sobre as particularidades sociais do país, especialmente sobre fatores que dizem respeito às desigualdades sociais (BRASIL, 2015b).

Segundo o documento:

A universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes, entre outros objetivos do PNE, devem ser observados sob a ótica da universalização e também da redução das desigualdades que incidem sobre cada uma dessas dimensões e que impõem, por vezes, uma apropriação desequilibrada das oportunidades educacionais (BRASIL, 2015b, p. 10).

Considerando o papel e a participação dos três níveis federativos, o processo de monitoramento do PNE conta com um supervisionamento contínuo exercido pelo Inep,

⁵⁸ O Inep tem como função principal na política brasileira planejar, coordenar e contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, conforme diz o Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

⁵⁹ Para justificar a importância do PNE referente à apresentação de melhorias para o quadro educacional do Brasil, um diagnóstico sobre a atual situação do ensino nacional foi desenvolvida pelo documento *Plano Nacional de Educação 2014 – 2014: Linha de Base*. Através desta Linha de Base, 20 metas da Lei nº 13.005/2014 puderam ser estipuladas e delineadas dentro de prazos específicos. Envolvendo etapas sistematizadas de publicações e estudos aprofundados, às atividades do PNE se encontram supervisionados pela elaboração de indicadores estatísticos e avaliações educacionais (BRASIL, 2015b).

cujo objetivo principal estabelece a detecção aferível de grupos sociais prioritários (BRASIL, 2015b).

A Lei nº 13.005/2014 foi conjecturada de forma comparativa e quantificável, desde a data de sua sanção presidencial até o momento de sua vigência. A Linha de Base do PNE “(...) é constituída a partir da apresentação e da análise descritiva das séries históricas com as trajetórias recentes dos indicadores selecionados pelo MEC e pelo Inep para o acompanhamento das metas do PNE” (BRASIL, 2015b, p. 17).

Para possibilitar a realização de tais comparações quantitativas acerca dos desequilíbrios e desigualdades dos “diversos níveis e etapas” educacionais do país, é possível encontrar no documento da Linha de Base do PNE estudos sociais que analisam dados como: região; localização rural e urbana; sexo; faixa etária; grupos étnico-raciais; renda; pessoas com deficiência; entre outros (BRASIL, 2015b).

Os dados estatísticos da Linha de Base do PNE são combinados de forma ampla, buscando compreender qual tomada de ação se faz necessária para determinar políticas específicas. Na pretensão de convergir às análises aferidas de estudos mediante as caracterizações dos diversos grupos pesquisados, os dados do Inep almejam “(...) desencadear o debate a respeito dos indicadores mais adequados para o acompanhamento de cada uma das metas estabelecidas no Plano” (BRASIL, 2015b, p. 18).

Toda esta instrumentalização estatística realizada pelo Inep tal qual concebida como procedimento para aferir dados e alcançar os objetivos do PNE tem reflexo decisivo na política de Estado da BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC, enquanto documento de caráter normativo e definidor do conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais de todo estudante da Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação⁶⁰.

Portanto, a BNCC, conforme os interesses políticos da razão de Estado brasileiro encontra nos censos estatísticos do Inep correspondência curricular para considerar o que seja mensurável à gerência dos estudos sobre as competências específicas e gerais e sobre o exercício de síntese das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula.

⁶⁰ O dever de alinhar a BNCC às matrizes de referências das avaliações e dos exames em larga escala para a Educação Básica se encontra presente nos dizeres do Cap. V, Art. 16 da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Esta estratégia governamental pedagógica se mostra primordial para dar conta de relacionar o processo de aprendizagem do estudante ao processo de saber proposto pelos eixos de conhecimentos referentes às unidades temáticas descritas no currículo da BNCC.

3.3.1. O surgimento do Saber Estatístico em Foucault

Em *Segurança, território e população*, Foucault (2008) analisa como, de certa maneira, desde o século XVI, as práticas da arte de governar exigiram novas formas de organização e produção de determinados tipos de saber. O pensador destaca aspectos históricos da centralidade de práticas sociais que constituíram a estatística como forma de razão do Estado.

Na França, por exemplo, no fim da Idade Média, em meados dos séculos XVI e XVII, práticas de regulamentação sobre regiões epidêmicas priorizavam o seguinte procedimento preventivo ao enfrentar a problemática da “peste”: o chamado método de quadriculamento.

Este método obrigava as pessoas se comportarem conforme indicava seus inspetores. Sobretudo, eram respeitadas regras sobre: alimentação; liberdade de horário para sair de casa; proibição sobre este ou aquele determinado tipo de contato; dentre outras. Essas práticas de regulação, segundo Foucault (2008), são do tipo disciplinar. Os saberes giravam em torno de regras.

Porém, a partir do século XVIII, o problema sobre a população se coloca de outra maneira. A disciplina continua a ser exercida. Entretanto, torna-se substancialmente importante individualizar os territórios. Torna-se também importante saber quantas pessoas foram afetadas pela peste, qual o número da mortalidade e idade dos habitantes, enfim, quais os riscos que se podem ocorrer diante a pestialização. De um modo geral, torna-se importante entender quais são os efeitos de poder que giram em torno da população (FOUCAULT, 2008).

Foucault (2008) diz que, no século XVI, a teoria da arte de governar não era apenas assunto de teóricos políticos ou ideia de assessores, conselheiros, e filósofos dos reinados. A arte de governar também ligava o desenvolvimento de aparelhos administrativos: seja para sua instalação em conjunto; seja para a produção de análises e saberes territoriais das monarquias.

Do século XVI até a amplitude que se depara no século XVIII, “(...) esse conhecimento do Estado em seus diferentes dados, em suas diferentes dimensões, nos diferentes fatores do seu poder, (...) foi isso que se chamou precisamente “estatística” como ciência do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 134).

As questões políticas da soberania desempenharam um papel preponderante para a constituição do saber estatístico. Através do mercantilismo e da administração monárquica, o problema de governo passou a ser pensado sob a perspectiva da população e da realidade dos seus fenômenos. Assim, colocando a estatística refletida sob a lógica da ordem jurídica.

De fato, essa estatística que havia funcionado até então no interior dos marcos administrativos e, portanto, do funcionamento da soberania, essa mesma estatística descobre e mostra pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes. A estatística mostra igualmente que a população comporta efeitos próprios da sua agregação e que esses fenômenos são irreduzíveis aos da família: serão as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. A estatística mostra [também] que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos (FOUCAULT, 2008, p. 138 e 139).

Portanto, o interesse como consciência de cada um dos indivíduos que constitui a população é o que vai ser o alvo e instrumento fundamental do governo. A estatística, como conhecimento científico torna-se indispensável. “Nascimento de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas” (FOUCAULT, 2008, p. 140).

3.3.2. Problemática do Saber Estatístico para a Política Educacional na Atualidade

Traversini e López Bello (2009) discutem como números, taxas, medidas e índices estatísticos adquiriram relevância para ações governamentais, seja para atingir fins políticos e econômicos, seja para atingir fins políticos educacionais.

Conforme diz os autores, a importância da estatística como tecnologia de racionalidade do Estado serve para governar a população, cuja finalidade é gerar normas, estratégias e ações políticas em programas e campanhas direcionadas para administrar e otimizar condutas tanto individuais quanto coletivas (TRAVERSINI; LÓPEZ BELLO, 2009).

A extração de saberes sobre o perfil da população está intimamente ligada à produção de registros quantificáveis. A ação de estudos estatísticos possibilita subsidiar intervenções sobre uma gama variada de categorias. Formular saberes sobre a sociedade propicia ao governo melhorar sua maneira de conduzir, regular e normalizar a população (TRAVERSINI; LÓPEZ BELLO, 2009).

Com base na coleta de dados, aferição e avaliação os estudos estatísticos constituem informações sobre diferentes pontos de vista das pessoas que são governadas. A estatística viabiliza, por exemplo, que a razão de Estado delimite qual espaço social pode ser considerado crítico e, por ventura, melhorado (TRAVERSINI; LÓPEZ BELLO, 2009).

O panorama financeiro e os percentuais de retração das economias mundiais, as taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) das nações, os níveis de desemprego das cidades, os programas nacionais de educação, entre outros graus de parentesco, são referências importantes para que o saber estatístico projete modos de interceder sobre as parcelas e os setores produtivos da sociedade. Fato é que:

A governamentalidade, nesse sentido, pode ser compreendida como uma forma de pensar uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos, traduzidos como obstáculos aos projetos de desenvolvimento e de administração de uma nação (TRAVERSINI; LÓPEZ BELLO, 2009, p. 137).

Ao examinar relatórios nacionais e internacionais de educação, Popkewitz e Lindblad (2001) dizem que os discursos estatísticos fabricam categorias que não são reais, mas expressões elaboradas para identificar e ordenar planejamentos pertinentes do Estado.

Segundo os autores, embora o pressuposto teórico do saber estatístico esteja contido na administração social da liberdade humana, a estatística - enquanto tecnologia de governança - também hesita em praticar sua reflexividade. Ao tornar o mundo inteligível e calculável e estabelecer intervenções políticas e sociais, a estatística acarreta um efeito secundário, revelando que suas atribuições numéricas não são simples espelhos da realidade.

As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de 'ver' as possibilidades de ação, de inovação e até nossa 'visão' de nós mesmos. São produtos de interesses

sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas (POPKEWITZ E LINDBLAD, 2001, p. 117).

A instrumentalização estatística institui relação entre o poder e o conhecimento concebendo formas de categorização para o espectro social. Essa função fica nítida na medida em que o saber estatístico determina qual categoria limite serve para ser incluída ou excluída de um cálculo, ou qual categoria presume políticas que definem problemas a serem solucionados.

O saber estatístico concentra sua razão numérica em fatos, formando uma teia discursiva múltipla, e conferindo inteligibilidade aos objetos do mundo. Entretanto, os dados estatísticos não produzem meros sistemas lógicos, mas um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza, divide e traça o perfil dos sujeitos. Assim, ao inventariar uma classe de pessoas, os governos circulam suas informações construindo alterações no tipo de pessoas que são (POPKEWITZ E LINDBLAD, 2001).

Para Popkewitz e Lindblad (2001), é preciso considerar três pontos de construção das causalidades que ligam a racionalidade governamental a produção de números estatísticos. São eles:

Primeiro, a estatística integra uma *causalidade prática* que é fabricada por meio da relação de ordenação de suas categorias. Segundo, as estatísticas constroem *classes de pessoas, inventários ou perfis de pessoas que podem ser geridos*. Terceiro, *construir classes de pessoas* produz biografias que não apenas devem acompanhar os grupos, mas estabelecer a governabilidade da ação individual e da participação. Essas biografias dividem e normalizam diferentes classes de pessoas. A fabricação de classes de pessoas e biografias é uma prática de governo na construção da inclusão/exclusão (p. 126).

Não obstante, a semelhança entre números e gráficos demográficos também permite segregar classes sociais e relacioná-las a grupos de desvio desassistidos (como é o caso da criança de risco), fazendo com que o governo tome medidas de regulação.

No caso da educação, os princípios de regulação servem para combater categorizações como o analfabetismo, a exclusão social, a relação de matrículas, as porcentagens gastas com o professor/aluno, a incapacidade física, dentre outros.

A noção de risco encontrada em relatórios estatísticos educacionais é explorada como o espaço que integra um conjunto particular de regras e raciocínios que, combinando biografias, justifica preceitos para o equilíbrio da nação.

Se tomarmos essas categorizações comuns à política e à pesquisa para governar a inclusão educacional e social, existe *uma ordenação contínua de uma causalidade prática sobre normalidade e desvio*. A aproximação de várias distinções que são relacionadas entre si ‘diz’ que há algo normal do qual esses indicadores e grandezas exprimem desvios. As estatísticas produzem diferenças mediante grandezas e contínuos de valor em que o indivíduo é inserido (POPKEWITZ E LINDBLAD, 2001, p. 128).

A BNCC se constituiu num esquema operatório que convocou a exposição de exames e medidas de fenômenos globais pressupondo utilizar um sistema comparativo de estudos para a Educação Infantil ser categorizada estatisticamente.

Este procedimento de poder permite que a BNCC distribua seu saber no rendimento dos aparelhos educacionais dos quais ela exerce para partilhar controle e verdade.

A governamentalidade educacional da BNCC faz o contato entre sua tecnologia de dominação, o saber estatístico, e opera estratégias no plano individual do estudante. Além disso, a governamentalidade educacional da BNCC constrói uma política pública para o país justificando melhorias e adesão para a população.

A consecução de objetivos a serem alcançados pelo PNE referente a Educação Infantil se respalda em 17 estratégias (*meta 1*), que englobam expansão na oferta de vagas, estruturação física de escolas e creches, políticas de colaboração interfederativas, levantamento da demanda por creche, redução das desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para a Educação Infantil, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade, entre outras (BRASIL, 2015b).

Analisando a *estratégia 1.6*, do PNE, vê-se que ela prevê experiências iniciais para a criança pequena com avaliações em larga escala para a Educação Infantil. Conforme diz a estratégia do documento, é necessário:

Estratégia 1.6: implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014)

As práticas de quantificação estatísticas sobre a população infantil são justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais com

dados mais bem definidos que, em termos dos resultados, decorreriam das aprendizagens dos alunos.

A infância se coloca para o ensino pré-escolar como problema de transcrição de dados ao pensamento demográfico do Estado. Sendo assim, fundamentada na lógica da racionalidade pedagógica do Estado, o exame dirigido ao estudantes precisa se fazer presente.

Foucault (2013) fala que o dispositivo “exame” é a combinação de uma técnica de vigilância, sanção e normalização. Através do exame, um sistema de avaliação para a Educação Infantil é, conseqüentemente, um sistema preocupado em maximizar o vigor e a saúde dessa população; na busca de controlar e vigiar para qualificar, classificar e punir desvios e normas.

O exame permite, ao mesmo tempo, transmitir seu saber e levantar conhecimento para o corpo do estudante. O exame é um dispositivo de visibilidade, de vigilância, um dispositivo que inverte as relações de visibilidade habituais no espaço pedagógico. Para Foucault (2013):

É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (p. 177).

O regime de visibilidade que a BNCC participa submete a infância ao para uma intensificação de práticas discursivas, fazendo com que os fenômenos relacionados a população infantil passem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados e categorizados. Tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder.

Portanto a BNCC, enquanto um dispositivo pedagógico da racionalidade governamental brasileira comporta um conjunto de tecnologias que se apoiam num conjunto de expertise, cujo objetivo é tornar pensável a vida das populações, neste caso a infantil, para nela intervir.

3.4. A BNCC, a Diversidade e a Sexualidade

Último fato a ser destacado envolve o assunto “gênero e sexualidade”. Para alguns setores da sociedade o assunto é tratado com bastante polêmica. Nas considerações da CONAE de 2014 havia uma pauta a ser discutida cujo tema “Representação da diversidade Sexual e Gênero” repercutiu no texto de criação do primeiro documento da BNCC. Segundo a CONAE, no que se refere ao item 32 de seu documento, é preciso haver:

(...) reconhecimento e valorização da diversidade, vista à superação da segregação das pessoas com deficiência, das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual (CONAE, 2014, p. 16).

A CONAE, enquanto referência que sistematizou um grande debate nacional sobre a educação brasileira e promoveu discussões para a construção da BNCC previa também que ser importante:

Garantir condições institucionais para o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, orientação sexual, por meio de políticas pedagógicas e de gestão específicas para este fim (CONAE, 2014, p. 23).

Logo após, o documento preliminar da BNCC contemplou o assunto “gênero e sexualidade” nas propostas de construção de seu texto. O tema fazia parte do componente curricular relacionado à disciplina Biologia. O conteúdo do texto preliminar da BNCC dizia:

Pode-se dizer que o jovem não pode prescindir do **conhecimento conceitual** em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco (BRASIL, 2015a, p. 187, *grifos do autor*).

Após a discussão da segunda versão da BNCC exercida pela comunidade de especialistas pedagógicos brasileiros, por educadores e pelos órgãos competentes, e por

fiscalizadores do MEC, a pauta da gestão do ensino e aprendizagem do documento trouxe novidades no que se refere ao conteúdo “Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se Afirmam em Relação a Princípios Éticos”.

Mediante os fatos, o assunto educacional “diversidade” foi um dos princípios orientadores da proposta curricular da BNCC. Na concepção do documento, a BNCC deve fundamentar:

(...) respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2016, p. 34).

Acontece que aos poucos, estabelecido debates entre os setores público e civil da sociedade brasileira, e entre as representações que compõem o quadro político, o assunto “gênero e sexualidade” foi perdendo espaço na pauta de discussão da BNCC.

É importante frisar que a “educação sexual” é uma demanda social fundamentada no ECA, bem como nos PCNs que invocam direito dos adolescentes de serem informados sobre tais questões. Além disso, não discutir educação sexual nas escolas vai contra diversos tratados internacionais assinados pelo Brasil.

A Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017, documento que institui e orienta a implantação da BNCC, prevê no seu Capítulo V, no que diz “Das Disposições Finais e Transitórias”, Art. 22, que o “(...) CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017).

Entretanto, no que se refere à representação educacional sobre a sexualidade então prevista para o programa curricular da BNCC, tal qual o assunto “gênero e sexualidade”, não contempla mais a terceira versão de 2017 para alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assim, saindo de pauta dos debates pedagógicos, o conteúdo pode não ser discutido em sala de aula.

Veiga-Neto (2016), pensando a problemática histórica de Foucault relacionada ao “ser-consigo” e em torno da conjunção denominada “fase ética⁶¹” fala que conforme

⁶¹ Essa terceira fase foucaultiana, assim analisada pelo crítico especialista Veiga-Neto, marca o eixo ontológico que comporta nos estudos de Foucault a investigação de como se dá a relação de cada um consigo próprio, ou seja, a relação de cada um com a constituição e emergência do caráter de sua subjetividade (VEIGA-NETO, 2016).

o objeto “sexualidade” foi sofrendo prescrições na história o sujeito também foi sendo subjetivado pelos interesses do seu desejo.

Assim sendo, o dispositivo da sexualidade funcionaria como uma intensa produção de subjetivação, onde seríamos levados a falar sobre nós mesmos reanimando fortes indícios de proibição discursiva.

Analisando textos prescritivos produzidos na Antiguidade, segundo uma combinação entre a arqueologia e a genealogia de uma maneira tal que as modifica e acaba por “alterar as implicações metodológicas de ambas”, Foucault tenta responder à pergunta: “através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?” A pergunta acima se desdobra em outro tipo: “porque, numa sociedade como a nossa, o comportamento sexual se constitui numa questão moral?” ou “porque o sexo é problematizado dessa forma, isso é, como parte do campo moral?” (VEIGA-NETO, 2016, p. 80).

Portanto, atendendo às perguntas do “historicismo radical foucaultiano”, pode-se perceber que a sexualidade trata de perguntas típicas de uma história cuja tarefa é diferente das histórias dos comportamentos ou das representações (VEIGA-NETO, 2016).

“O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa "verdade" de sujeito humano” (FOUCAULT, 2016, p. 229).

O poder, que se exerce sobre a sexualidade, produz discursos de verdades. Por exemplo, Foucault afirmava que, durante séculos, nas sociedades ocidentais⁶², o sexo se ligava à busca da verdade, sobretudo a partir do cristianismo (FOUCAULT, 2016).

Nas sociedades cristãs, o sexo se tornou um objeto a ser vigiado, confessado e transformado em discurso. A sexualidade era falada, mas somente de maneira velada, isto é, somente para ser proibida (FOUCAULT, 2016).

Ainda, Foucault diz que o capitalismo não tem o propósito de privar a sexualidade, mas não pode desenvolver-se sem privá-la. Seu enfoque consiste em capturar os mecanismos que, ao produzir a sexualidade sob determinada forma, acarretam efeitos positivos.

⁶² Apesar da sexualidade ter se tornado um problema no Ocidente, Foucault não se preocupou em explorar a natureza da ideologia vigente e suas consequências. Mas se preocupou em fixar o método que a engendrou historicamente. Segundo Foucault, para que possamos entender como o indivíduo moderno pode experimentar-se como sujeito de uma sexualidade, é necessário determinar como o homem ocidental foi levado à se reconhecer como sujeito de desejo durante séculos (FOUCAULT, 2016)..

Assim, na Modernidade, a sexualidade é considerada pelo autor como um modo de vida ligado às técnicas de si, é uma figura histórica real que suscitou como elemento especulativo, necessário a seu funcionamento, a noção de sexo, ponto imaginário fixado pelo dispositivo da sexualidade que é definida como estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por elas (FONSECA-SILVA, 2007, p. 269).

A partir do século XVIII, Foucault argumenta que a proliferação dos discursos sobre o sexo estava ligado a quatro estratégias de dominação constituintes do dispositivo da sexualidade. São elas: “a histerização do corpo da mulher”; “a pedagogização do corpo da infância”; “a socialização das condutas de procriação”; e “a psiquiatrização do prazer perverso” (FONSECA-SILVA, 2007).

O sexo da criança tornou-se alvo e instrumento de poder. Como exemplo, é citado a exagerada importância dada à masturbação infantil no século XVIII, perseguida como uma epidemia terrível capaz de comprometer toda a espécie humana.

(...) Será necessário admitir que a masturbação das crianças de repente se tornou inaceitável para uma sociedade capitalista em vias de desenvolvimento? (...) Ao contrário, na época o importante era a reorganização das relações entre crianças e adultos, pais, educadores, era a intensificação das relações intrafamiliares, era a criança transformada em problema comum para os pais, instituições educativas, as instâncias de higiene pública, era a criança como semente das populações futuras. (FOUCAULT, 2016, p. 232).

Dá uma miséria sexual da infância e da adolescência de que nossas gerações ainda convivem. O objetivo procurado pelo capitalismo não era esta miséria, não era proibir. Mas sim, constituir, através da sexualidade infantil, uma rede de poder sobre a infância.

No século XVIII, a região da sexualidade, atada às práticas de variados saberes da ciência como a medicina, a pedagogia, a psicologia, a psicanálise, a demografia, a sociologia, a justiça penal, a sexologia, etc., sofre a injunção de ter que ser dita, ser decifrada, ser confessada, ser analisada (FONSECA-SILVA, 2007).

O que Foucault (2016) mostra em seus estudos sobre a sexualidade é que os processos de subjetivação, os modos de existência são diversos, variando conforme os períodos históricos não cessam de ser recriados.

O sexo é o problema econômico político da população, na medida em que o dispositivo da sexualidade colabora para a apropriação do sexo pelo biopoder. A perspectiva do sexo vista não como alvo de repressão, mas como produção, resulta na atuação dos dispositivos de segurança da população.

Por isso, partindo destas considerações, é importante perguntar: quais são os processos de subjetivação, ou modos de existência, que a BNCC possibilita ao ausentar o assunto “gênero e sexualidade” de seu currículo?

Não é por acaso que a abordagem da sexualidade humana prevista para a Educação Básica ainda é um tópico pouco debatido. A proposta pedagógica da BNCC não foge à regra. Não existe orientação, de modo estrutural e sistemático, em relação à abordagem do assunto ao estudante quanto às questões de natureza sexual na formação do professor do ensino básico.

A discussão sobre o tema durante a formação do profissional da pedagogia aparece isolada e casual nos programas do curso de graduação. Quando o tema é debatido ele é feito por iniciativas individuais ou de um grupo.

Pensando a problemática do assunto, Silva (2014) diz que a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a um sistema de significação e representação. Para o pensador, questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação. Refletindo o assunto na educação o autor comenta:

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e de determinar a identidade. (...) A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidade para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidade de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e diferença (p. 91 e 92).

Silva está pensando a ideia de identidade como movimento e transformação. E ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas que atravessam os currículos escolares não somente como questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como questão que envolve relações de poder.

Todavia, a representação do assunto sexualidade não pode deixar de ser matéria pedagógica e curricular. Ignorar o conteúdo não vai evitar que problemas pessoais avancem para dentro de sala de aula explodindo em conflitos, hostilidades e violência. A questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação e curricular.

E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2014, p. 97).

A discussão sobre educação sexual previne violência de gênero. O preconceito causa violência sexual. É preciso desconstruir a cultura machista penetrada na sociedade brasileira. Promover o debate promove conscientização contra a violência da mulher, contra o homo, lesbo, transfobia.

A vista disso é importante discutir qualquer assunto tabu dentro das escolas. O que estiver reprimido pode se voltar contra, reforçado e multiplicado. Tirar o assunto “gênero e sexualidade” da proposta pedagógica da BNCC é buscar, de certa maneira, não só coibir os aspectos de produção da diferença em uma subjetividade. É também ampliar os artifícios estratégicos da intolerância e da normalização.

Além do mais, como vimos neste estudo, a infância é vista como um momento de pureza e inocência. Embora esta ideia pareça ser natural, condições particulares geram efeitos de luta por poder social e político (BUJES, 2002).

Ao ver a criança como pura e inocente, curiosa, descobridora, criamos uma relação de mitos em cima dela, diante de práticas discursivas que acabam colonizando nossas percepções diante do fenômeno da sexualidade (BUJES, 2002).

Tais ideias, - recentes, modernas -, ao serem tomadas como universais e a-históricas, encobrem diferenças de gênero, classe, raça, e têm servido não só para justificar um corpo de conhecimento especializado e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis, como acabam por legitimar “a ampliação do papel social da classe educada para policiar a cultura dos mais jovens” (JENKINS, 1998, p. 15, *apud*, BUJES, 2002, p. 72).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinando a proposta pedagógica da BNCC, com seus aparatos técnicos e políticos, pode-se evidenciar como a forma de ação e poder pedagógico sobre as crianças é tão ampla, variável e inventiva que as redes e tramas desse exercício de governo buscam produzir modos de sujeição cada vez mais cedo, desde os primeiros anos de idade até a velhice.

O nível de exigência para as subjetividades infantis têm aumentado bastante. Estando presentes em espaços tão disparates da sociedade brasileira, esses “pequenos brasileirinhos” tornaram objeto de constante preocupação para os agentes governamentais.

A partir da Lei nº 13.005/2014, a Educação Infantil entrou de forma direta no discurso prático da maquinaria de poder. Com ela, novas estratégias políticas educacionais surgiram, pondo em marcha cálculos de governo comprometidos em potencializar as forças presentes nas crianças.

A Educação Infantil está intimamente ligada à disseminação analítica de um sistema de profissionais composto por especialistas desde pedagogos, psicopedagogos, médicos, psicólogos, até burocratas estatais. Esses profissionais fabricam discursos oriundos de aspirações justificáveis para governar a conduta das crianças, tornando o dispositivo pedagógico intrincado com o poder governamental.

A BNCC enquanto um documento que organiza o campo educacional brasileiro também é uma política normativa eficaz que procura universalizar o funcionamento da população, garantido que todos os estudantes das escolas públicas e privadas do país ganhem uma identidade concatenada com os interesses de uma sociedade controladora, quer dizer, acoplada pela rede do poder disciplinarizado.

O documento tem acelerado um processo de enquadramento da multiplicidade corporal da infância, realizada sob linhas da normalidade e disciplina, condicionando um procedimento precoce de escolarização, fortalecendo um ajuste de racionalidade cuja estratégia estabelecer que a criança viva mais tempo nos espaços escolares.

Compreendemos, a partir de então, que as práticas pedagógicas da BNCC, em convergência com suas práticas discursivas e não discursivas buscam procedimentos de poder pelos quais um dos principais elementos norteador é o dispositivo da normalidade.

O corpo da infância enquanto manifestação física desses discursos edificados se tornou na pesquisa o grande emergente do movimento que culminou conjurar procedimentos racionais e técnicos evidenciados na política educacional da BNCC.

Discutindo os aspectos da escolarização da infância e da problematização acerca de sua invenção, inferiu-se como a política pedagógica da BNCC acumula saberes de viés higienista, cujo resultado é a produção de uma infância normalizada.

O modelo de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma aparelhagem que objetiva a criança, governando-a segundo regras de normalização.

O documento normativo da BNCC não propõe mudanças significativas para os conteúdos do ensino, mas sim o aprofundamento e a centralização dos currículos escolares. O impacto desta proposta torna grande o desafio para a experiência pedagógica dos professores em sala de aula.

O dia a dia das escolas pode estar fadado ao controle hegemônico e doutrinador dos preceitos políticos da BNCC, cujo objetivo principal é adquirir competência e habilidade para os estudantes, de acordo com cada etapa escolar, em cada série, alinhado ao sistema de avaliação em larga escola do Inep. Valores esses tão apreciados pela racionalidade neoliberal.

Este cenário compromete a forma de ensino do professor. Deixando-o preso a uma didática que se diz hegemônica. Para repensar o quadro, é importante frisar que os professores devem propor mudanças de acordo com os interesses de sua profissão. A oferta de conteúdos mínimos para a educação contraria teorias pedagógicas científicas que defendem o desenvolvimento máximo para as potencialidades humanas.

Assim sendo, faz-se necessário apostar numa forma de ensino pluralizada, e não utilitária. Numa forma de educação escolar que explore a multiplicidade da vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jean Luiz Neves. **O CORPO, A DOENÇA E A SAÚDE: O saber médico luso-brasileiro no século XVIII**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luíz Fernades. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BRASIL, **LEI Nº 2.040, DE 28 DE SETEMBRO DE 1871**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm > Brasília: Ministério da Educação, 1871. Acesso em 03/08/2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 16.027, DE 30 DE ABRIL DE 1923**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16027-30-abril-1923-566906-publicacaooriginal-90409-pe.html> > Brasília: Ministério da Educação, 1923. Acesso em 10/08/2018.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 2.024, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1940**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html> > Brasília: Ministério da Educação, 1940. Acesso em 10/08/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Brasília: Presidência da República Casa Civil, 1988. Acesso em 10/08/2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm > Brasília, Distrito Federal, 1990. Acesso em 10/08/2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB> >. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Acesso em 15/07/2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 126p, 1997.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.317, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2007.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6317.htm > Brasília: Ministério da Educação, 2007. Acesso em 10/08/2018.

BRASIL. **Programa Currículo em Movimento.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 > Brasília: Ministério da Educação, 2009. Acesso em: 10/08/2018.

BRASIL. Resolução nº. 04/10, de 13 de julho de 2010, do CNE/CEB. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid > Brasília: Ministério da Educação, 2010. Acesso em 09/06/2018.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09/06/2018.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Brasília: Ministério da Educação, 2013. Acesso em 10/08/2018

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=268037&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB__> Brasília: Ministério da Educação, 2014. Acesso em 09/06/2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015a. Acesso em 10/08/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 400p, 2015b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Brasília: Ministério da Educação, 2016. Acesso em 03/03/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Brasília: Ministério da Educação, 2017. Acesso em 03/03/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017> > Brasília: Ministério da Educação, 2017. Acesso em 03/09/2018.

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

CAPONI, Sandra. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **O MÁRMORE E A MURTA: SOBRE A INCONSTÂNCIA DA ALMA SELVAGEM.** Revista de Antropologia. São Paulo: USP, v. 35, p. 21-74, 1992.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, v., p. 55-83, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.* Brasília, DF: MEC, 164p, 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf> Acesso em 10/08/2018

Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 96 p, 2013.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e a norma familiar**. - Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano na criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____. (org). **História das crianças no Brasil**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, v., p. 84-106, 2010.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Revista Scientia**. Sobral, v. 2, n. 3, p. 143 a 158, nov. 2013/jun.2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. — Brasília: Inep, 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. 1ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. **Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e da Sexualidade**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel.. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Ed. 41 Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel.. **Microfísica do Poder**. – Tradução: Roberto Machado. - 4ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GONDRA, José G.. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. Faria Filho; Cynthia G. Veiga. (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GUSMÃO, Alexandre de. Arte de Crear Bem os Filhos na Idade da Puerícia – Dedicada ao Menino de Belém Jesus Nazareno. In: GHIGGI, Gomercindo & TAMBARA, Elomar (org). Séries: Clássicos de História e Filosofia da Educação. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010** - Questionário básico. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e> > Acesso em 10/08/2018

KUHLMANN, Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN, Moisés. Educando a infância brasileira. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; Luciano M. Faria Filho; Cynthia G. Veiga. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496, 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, p. 34-38, 2018.

POPKEWITZ, Thomas S; LINDBLAD, S.. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. Educação & Sociedade. São Paulo, v. 22, n.75, p.111-148, ago. 2001.

RAMOS, F. P. . **A História Trágico-Marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Crianças no Brasil. – 7ª ed. - São Paulo: Contexto, v. , p. 19-54, 2010.

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ileizi L. F. ; VICENTE, D. V. ; ALVES NETO, H. F. . **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. Revista Ciências Sociais Unisinos , v. 51, p. 330-342, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUSA, C. P. . A criança-aluno transformada em números (1890-1960). In: Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil - século XX**. 1ªed.Petrópolis: Vozes, v. vol. 3, p. 195-208, 2005.

TERNES, J. . **Foucault e o Nascimento das Ciências Humanas**. História Revista (UFG), Goiânia, v. 9, n.2, p. 191-204, 2004.

TRAVERSINI, CS; LÓPEZ BELLO, SE. . **O Numerável, Mensurável e Auditável:** estatística como tecnologia para governar. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 34, n. 2. 2009, p. 135-152.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar. Teoria e Educação.** Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

