



5628 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES E UM PONTO DE ANCORAGEM
Maria Renata Alonso Mota - FURG - Universidade Federal do Rio Grande
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES E UM PONTO DE ANCORAGEM

Resumo:

O texto apresenta reflexões que estão vinculadas a uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo compreender os efeitos das atuais políticas públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, analisando de que forma essas políticas produzem (re)configurações nas práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas. O trabalho apresenta alguns aspectos acerca da BNCC, no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, procurando compreender alguns dos efeitos para o currículo e a prática pedagógica, e ainda, para o trabalho do(a) professor(a) que atua com as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Também aponta um possível ponto de ancoragem a partir do foco nos campos de experiência como possibilidade de abertura para pensar os currículos da Educação Infantil. Para o desenvolvimento das análises foram utilizadas a segunda e a terceira versões da BNCC. As análises apontam para uma forte imbricação da BNCC com a racionalidade neoliberal, configurando-se como uma proposta curricular que prioriza determinadas competências que serão comuns a todos.

Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; campos de experiência

Este texto apresenta reflexões que estão vinculadas a uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo compreender os efeitos das atuais políticas públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, analisando de que forma essas políticas produzem (re)configurações nas práticas pedagógicas para a educação da infância e, em especial, das crianças de zero a cinco anos e onze meses. Nesse sentido, o estudo problematiza as formas como as políticas públicas para a Educação Infantil se engendram com uma determinada racionalidade política produzindo (re)configurações no currículo e nas práticas pedagógicas da educação das crianças pequenas.

Nas últimas décadas, no Brasil, percebemos o movimento de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. O Ministério da Educação, encomendou estudos, publicou documentos e implementou uma série de programas e ações com o objetivo de ampliar o atendimento e melhorar a qualidade da Educação Infantil em nosso país.

Mas, nos dois últimos anos, estamos vivendo uma série de reorientações e descolamentos no que diz respeito às políticas públicas para a infância, que já vêm produzindo efeitos significativos para a Educação Infantil. Este estudo foi desencadeado por resultados de pesquisas recentes desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa, que apontam para o fato de que as políticas educacionais atuais têm provocado efeitos na organização e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Exemplo disso é o Ensino Fundamental de nove anos, que ao ampliar de oito para nove anos a sua duração, incluindo as crianças de seis anos no primeiro ano, não só produz um novo lugar escolar para essas crianças de seis anos, como também, provoca um novo redirecionamento para a Educação Infantil.

No que diz respeito às políticas públicas para a Educação Infantil podemos citar, por exemplo, a matrícula de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, que passa a ser obrigatória, o que também produz efeitos para a educação de bebês e crianças bem pequenas na creche. Essa mudança foi instituída pela Lei nº 12.796 de 04/04/2013, que ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos quatro anos. São novos embates, novos jogos de poder, em que estão implicadas outras verdades sobre essas duas etapas educacionais.

Ainda podemos citar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi recentemente aprovada, em dezembro de 2017. Neste trabalho apresentarei alguns aspectos acerca da BNCC, no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, procurando compreender alguns dos efeitos para o currículo e a prática pedagógica, e ainda, para o trabalho do(a) professor(a) que atua com as crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Para o desenvolvimento deste estudo, que é de cunho qualitativo, busco nas contribuições de Michel Foucault um aprofundamento para essas questões. Para tal, procuro operar com o conceito foucaultiano de governamentalidade^[1]. No âmbito deste estudo a governamentalidade será compreendida como uma grade de visibilidade pela qual busco compreender as políticas públicas contemporâneas para a infância e, de forma especial, as proposições para a Educação Infantil, presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para o desenvolvimento das análises foram utilizadas a segunda e a terceira versões da BNCC.

Ao olhar para os discursos sobre a Educação Infantil que circulam na BNCC, buscando compreender seus efeitos para o currículo e para o trabalho do(da) professor(a) que atua em creches e pré-escolas, faço isso procurando perceber as vinculações destes discursos com a forma de ser da racionalidade política atual. Operar com esse conceito pode, então, possibilitar percebermos os efeitos dessas políticas no governo, não só dos bebês e das crianças pequenas, mas também, para o controle do currículo e das formas de exercer a docência na Educação Infantil.

É assim que compreendo que os discursos sobre o currículo e sobre a Educação Infantil, que são veiculados pela BNCC podem se constituir como verdades que se engendram a uma determinada racionalidade política: a razão governamental neoliberal. Se a verdade é algo inventado e se os enunciados produzem o mundo, podemos afirmar que verdade e poder estão implicados. Isso significa dizer que os objetos, as práticas de que nos ocupamos em estudar só existem por dentro de um discurso que os constitui. Paul Veyne (1998, p. 252), afirma que: "Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente ele nos convida a observar, com exatidão, o que assim é dito".

Este estudo terá, então, um caráter descritivo, analítico e problematizador com relação aos efeitos das atuais políticas

públicas para a educação da infância e, em especial da Educação Infantil no Brasil para o currículo e o exercício da docência.

A BNCC e a Educação Infantil: provocações necessárias para o campo do currículo das creches e pré-escolas

Ao trazer para a discussão as proposições e direcionamentos que são apresentados na BNCC, sinto a necessidade de pontuar alguns aspectos que dizem respeito ao processo que a gerou. A sinalização da necessidade de uma base comum para a construção do currículo da Educação Básica está prevista em alguns documentos legais do campo da educação brasileira. Desde a Constituição de 1988, essa sinalização já vem sendo pontuada de maneiras diferentes, referindo-se, geralmente ao Ensino Fundamental e Médio. No que se refere especificamente à Educação Infantil, a existência de uma base comum para o currículo só vai ser prevista em termos de legislação no ano de 2013. É no texto da Lei nº 12.796 de 04/04/2013 que a proposição de uma base comum para o currículo da Educação Infantil vai aparecer.

Uma das portas de entrada para tal sinalização é a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos. De forma a adequar a Lei de Diretrizes e Bases à Emenda Constitucional nº 59, foi aprovada a Lei nº 12.796 de 04/04/2013, que altera alguns de seus artigos. No que tange ao tema deste estudo, destaco o Artigo 26 desta Lei, que apresenta a seguinte redação:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma 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.

Com este intuito, então, o processo de elaboração da BNCC teve início em 2015. Em março de 2015 a SEB/MEC instituiu um comitê assessor composto por professores universitários e uma equipe de especialistas, também composta por professores universitários, professores da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação. O grupo elaborou a proposta preliminar da BNCC e disponibilizou para consulta pública em setembro de 2015. Além da consulta pública, que recebeu inúmeras contribuições, foram realizadas reuniões promovidas pela SEB/MEC com diferentes instâncias da sociedade, que emitiram pareceres com sugestões ao documento preliminar. A partir dos dados coletados neste processo, a Comissão revisou o documento e apresentou a segunda versão ao Conselho Nacional, ao COSED e à UNDIMÉ, em maio de 2016, de forma que fosse instaurado um novo debate.

Neste processo de elaboração da BNCC quero destacar dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao movimento de descontinuidade da discussão que vinha ocorrendo até então, após a entrega da primeira e da segunda versões. O segundo, diz respeito a um movimento por parte de alguns pesquisadores e entidades representativas que problematizaram a própria noção de Base, articulando com as discussões acerca do currículo.

Com relação ao primeiro aspecto, é importante ressaltar que o Ministério da Educação, em uma descontinuidade ao que vinha ocorrendo, optou por um processo fechado de formulação da terceira versão, convidando para a discussão, prioritariamente especialistas ligados a fundações empresariais. Os professores, os pesquisadores da área da educação, as entidades representativas, as universidades e a Educação Básica não foram mais chamadas à discussão. No caso específico da Educação Infantil, pesquisadores deste campo, que participaram da construção da primeira e da segunda versões, também não participaram do processo final de organização da BNCC.

A terceira versão foi então apresentada em 2017, com direcionamentos bem diferentes dos apresentados na primeira e segunda versões e retirando o Ensino Médio de seu texto. A terceira versão foi apresentada em audiências públicas realizadas por região, não contemplando um amplo debate para sugestões. Em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou a terceira versão, com algumas pequenas alterações em seu texto. Esse direcionamento do Ministério da Educação provocou um movimento amplo de contraposição e de manifestações contrárias à aprovação da BNCC.

O segundo aspecto a ser ressaltado diz respeito ao fato de que ao longo de todo esse processo, um grupo de pesquisadores e entidades de representação colocaram em questão o próprio conceito de Base, problematizando, não o conteúdo apresentado na primeira e segunda versões, mas a possibilidade de que a Base acabasse se configurando em um currículo mínimo. Questionava-se, também, o significado da expressão “comum”, que por ser para todos, excluiria a diferença. Trago essas questões para dar evidência para o fato de que o documento que chamamos hoje de Base Nacional Comum Curricular não teve uma elaboração tranquila, chega até nós em um processo com problematizações, de descontinuidades, de muitas discordâncias. Como afirma Silva (1999, p. 17), o currículo assim como a cultura, pode ser compreendido como “1) uma prática de significação, 2) uma prática produtiva, 3) uma relação social, 4) uma relação de poder, 5) uma prática que produz identidades sociais”. E por estar implicado com relações de poder, o currículo é, também, um campo de disputa.

Feita essa breve contextualização, nos próximos parágrafos, atendo-me a aspectos específicos que dizem respeito aos contornos que este documento assumiu para a Educação Infantil. Um dos aspectos que chama a atenção diz respeito às concepções. A versão final da BNCC, que foi aprovada em dezembro de 2017 suprimiu cerca de 10 páginas de texto referente à etapa da Educação Infantil, em relação à segunda versão. Essa diminuição parece ser significativa, tendo em vista que os aspectos que foram retirados apresentavam concepções relevantes sobre a Educação Infantil. Essa supressão de páginas ocasionou um aligeiramento no detalhamento das discussões acerca das concepções de Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem. Na página 34 da BNCC que foi aprovada, na seção sobre a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, há um parágrafo que aborda a concepção de cuidado e educação de forma indissociável e complementar à educação familiar. Porém, a discussão não é aprofundada nem desenvolvida como percebíamos na segunda versão do documento. Na segunda versão esta concepção foi detalhada em vários momentos do texto. Trago aqui, um dos trechos da segunda versão, que foi suprimido e que ilustra esse aligeiramento na apresentação da concepção de Educação Infantil:

Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a (BRASIL, 2016, p. 53).

Esse é apenas um dos exemplos que mostram que na BNCC que foi aprovada em 2017 não há um direcionamento para o detalhamento de concepções e conceitos relevantes para a etapa da Educação Infantil. Outro exemplo relevante é o fato de que na BNCC aprovada foi retirada a seção que abordava o currículo na Educação Infantil. Nesta seção, estavam explicitadas concepções e especificidades do currículo na Educação Infantil, em sua articulação com as DCNEI. Também foi suprimida do texto final a seção que explicitava a compreensão de campos de experiência que estava sendo adotada no documento. Tendo em vista que na versão final da BNCC não há um investimento no desenvolvimento deste conceito,

a expressão “campos de experiência”, ainda que tenha sido mantida, esvazia-se de sentido.

Ainda com relação às supressões que foram feitas da segunda versão para o texto final da BNCC, gostaria de ressaltar três aspectos que não estão mais contemplados e que merecem destaque, a saber: a articulação da BNCC com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as especificidades dos bebês e o respeito às diferenças. Na versão final foi suprimida a seção que abordava a relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesta seção, por exemplo, eram reafirmados cinco aspectos que precisam ser garantidos no currículo da Educação Infantil: os princípios da Educação Infantil que foram definidos nas DCNEI; a concepção de cuidado e educação; as interações e brincadeiras como eixo do trabalho pedagógico; a seleção de práticas, saberes e conhecimentos; e a centralidade das crianças para uma atitude de acolhimento das singularidades dos bebês e das crianças. As DCNEI são citadas no texto final da BNCC, mas tendo em vista a supressão significativa do texto, a relação dos dois documentos torna-se bastante fragilizada.

Chama a atenção o fato de que a palavra bebês aparece apenas uma vez no texto escrito que fundamenta a etapa da Educação Infantil na versão final da BNCC. A partir de tal direcionamento pergunto: Como serão consideradas as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas se o documento não as explicita? Podemos dizer que há um silenciamento no que diz respeito a este aspecto. Os bebês só vão aparecer quando são detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. Parece-me que esse aspecto acaba por reforçar a ênfase dada na BNCC às competências e habilidades a serem desenvolvidas, em detrimento da discussão acerca das especificidades de cada faixa etária que corresponde à Educação Infantil.

No que diz respeito às diferenças, em vários pontos da segunda versão do documento, de forma articulada com as discussões do campo da infância, da Educação Infantil e das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram reafirmadas questões que abordavam aspectos relativos a uma visão plural de mundo, um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e os contextos culturais, como por exemplo, os contextos urbanos e rurais ou do campo. Na versão final da BNCC, na etapa da Educação Infantil, ocorreu a retirada de todas as expressões que fizessem referência a algum destes aspectos que mencionei acima. Eis um trecho que foi retirado da versão final da BNCC:

Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social (BRASIL, 2016, p.56).

Tal direcionamento precisa ser problematizado, tendo em vista que apresenta uma posição pautada na homogeneidade e na prevalência de um único padrão cultural. Assim, todas as supressões realizadas não podem ser compreendidas como meros ajustes para uma versão final do texto, mas como uma mudança política e conceitual nas concepções que embasam a etapa da Educação Infantil, e entram em contradição com as DCNEI.

Como último aspecto a ser problematizado, trago a noção de currículo que está sendo apresentada na versão final da BNCC, que se configura como um currículo mínimo e por competências e habilidades, com um forte controle sobre o trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a) da Educação Infantil. Vejamos como a noção de competência circula na versão final da BNCC. Na seção introdutória, que contextualiza a BNCC é explicitada a noção de competência expressa no Documento.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.08).

O parágrafo posterior ainda ressalta que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.08).”

Cabe ressaltar que esta noção de competência ignora todo o movimento feito na organização que resultou na formulação das Diretrizes Curriculares para todas as etapas educacionais, que apresenta o currículo como um processo que deve considerar as características culturais e regionais. Além disso, empobrece a compreensão de bebês e crianças, de aprendizagem e desenvolvimento que vem sendo reafirmada por educadores e pesquisadores da área.

Na BNCC, o currículo apresenta-se de forma padronizada, privilegiando a esquematização de determinadas competências a serem desenvolvidas em cada etapa educacional. No caso da Educação Infantil, isso é reafirmado, na seção que aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesta seção é apresentada a “síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências [que] deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.51)”. Ainda que o texto afirme a não condição dessas aprendizagens para o acesso ao Ensino Fundamental, essa listagem, da forma como está apresentada no texto, pode sim, ser interpretada como pré-requisitos para o ingresso no primeiro ano.

A partir de tais considerações, percebo a pertinência de estabelecermos algumas conexões com a racionalidade neoliberal e como vão possibilitando novas formas de fazer viver os bebês, as crianças e os adultos que as educam. Para Foucault (2008, p. 301), o neoliberalismo, em sua vertente americana é “um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica”. O neoliberalismo, a partir de tal perspectiva, precisa ser compreendido como um estilo geral de pensamento e não como uma alternativa técnica de governo e nem, muito menos, como uma ideologia. Para Foucault (2008), o neoliberalismo americano aplica a grade econômica para decifrar problemas que não são propriamente econômicos, para decifrar os fenômenos sociais. Essa generalização ilimitada da forma econômica do mercado em todo o corpo social funciona como princípio de inteligibilidade que possibilita decifrar as relações sociais e os comportamentos individuais, como por exemplo, as relações familiares e as relações educacionais.

Nesse sentido, podemos perceber algumas políticas públicas contemporâneas como estratégias potentes para fazer viver a população de forma engendrada com tal racionalidade política. E a BNCC parece ser uma destas estratégias que vem colocando em funcionamento esta racionalidade por meio de uma forma de pensar a aprendizagem e os conhecimentos: pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Sobre essa questão, Silva (2017, p.34), em uma entrevista concedida à Revista IHU on-line, cujo tema central era a BNCC, afirma que:

A BNCC pode ser posicionada na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas. Sob essa perspectiva, não é difícil compreender por que seu conceito orientador é a noção de competência. Ao mesmo tempo, em um exercício mais ampliado de pensamento, faz-se possível

entender o recente sucesso das pedagogias inovadoras centradas nos interesses dos estudantes, em suas capacidades e nas promessas de autorrealização em um mundo financeirizado”.

A partir de tal lógica, o investimento em competências e habilidades no campo da educação configura-se como componente que está conectado com uma avaliação daquilo que tem maior valor para o mercado e que, por isso, precisa ser alvo de investimentos. E é assim que os investimentos devem iniciar cedo, desde a infância. Masschelein e Simons (2014) ao tecerem algumas reflexões sobre o escolar e sobre a escola contemporânea, ao tematizarem as competências, advertem que:

... não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.48-49).

Nessa forte imbricação com a racionalidade neoliberal a BNCC apresenta-se como uma proposta curricular que prioriza determinadas competências que serão comuns a todos. Nesse processo de padronização e unificação, elegem-se algumas questões que passam a ser prioritárias e outras ficam de fora. No caso da Educação Infantil, os diferentes contextos, a diferença, as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas foram deixadas de lado.

Temos, então, uma BNCC com um currículo único, para todas as regiões do Brasil, com uma síntese de aprendizagens esperadas para cada campo de experiência ao final da Educação Infantil. E aqui, podemos perceber o quanto a BNCC é uma estratégia para o controle do trabalho do(a) professor(a). Em um investimento biopolítico sobre a uma parcela da população – o(a) professor(a) –, acentua-se o controle sobre a docência em uma conexão estreita com o neoliberalismo. Essa imbricação com a racionalidade neoliberal se evidencia ainda mais, quando percebemos que a proposta de um currículo único, comum para todos, possibilita e facilita as avaliações em larga escala, promovendo a uniformização daquilo que se espera dos estudantes. E com a BNCC, essa perspectiva chega também à Educação Infantil.

Campos de Experiência: um possível ponto de ancoragem?

A partir das análises que realizei até aqui, do referido estudo em andamento, passo a seguir a fazer uma parada estratégica. Proponho pensar algumas possíveis brechas diante dos direcionamentos que foram tomados a partir da aprovação da BNCC em âmbito nacional. O intuito de contribuir para que possamos visibilizar caminhos alternativos, pequenas brechas, resistências frente ao que nos é apresentado. Entendo que, mesmo percebendo a força política e a forma minuciosa como se engendra com a racionalidade neoliberal, é necessário colocar em questão alguns discursos que estão se impondo como verdades no campo do currículo da educação da infância, no campo da Educação Infantil e, também, da docência. Isto é relevante, pois, como aponta Foucault (2003), as relações de poder são relações de força, portanto, sempre reversíveis, e é por isso mesmo que:

Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. [...] As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. [...] Em toda parte se está em luta. (FOUCAULT, 2003, p. 232)

Nesse sentido, não como forma de apresentar uma solução para o momento atual, mas como uma das tantas possibilidades que temos, gostaria de enfatizar dois aspectos que parecem estratégias relevantes para o campo da Educação Infantil no contexto atual. O primeiro aspecto diz respeito ao movimento de afirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com isto quero destacar a importância e a necessidade de continuarmos afirmando as proposições que estão colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009, e que ainda carecem de continuidade da discussão no âmbito das escolas de Educação Infantil e nos cursos de formação de professores(as). Esse empreendimento se faz necessário, uma vez que a BNCC, no que diz respeito à Educação Infantil só terá algum sentido se estiver articulada com as DCNEI. Que façamos a discussão da BNCC, mas sem perder de vista as concepções que foram construídas e amplamente debatidas no campo da infância e da Educação Infantil.

O segundo aspecto, diz respeito a afirmar os campos de experiência, que são mencionados na BNCC, mas que, conforme apontei nas análises empreendidas na seção anterior, são pouco explorados, ganhando pouca ou quase nenhuma força frente aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A partir das análises que realizei até o momento, parece-me que jogar as luzes nos campos de experiência, pode nos possibilitar contribuições para a construção de currículos nas creches e nas pré-escolas que estremeçam ou que problematizem a lógica das competências e habilidades que está sendo colocada para o campo da Educação Infantil. E é justamente este aspecto que gostaria de pontuar e trazer para a reflexão, ainda que de forma breve.

Nesse sentido, parece-me que discutir acerca do currículo da Educação Infantil é uma tarefa necessária se quisermos garantir um processo educativo para os bebês e as crianças bem pequenas que tome como princípio as interações que se estabelecem entre as crianças e entre elas e os adultos que as educam. Como afirmam Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 10-11):

Precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias. Nesta perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes.

Entendo que os campos de experiência talvez abram possibilidades para interrogarmos e refletirmos acerca do currículo que pretendemos para a educação de bebês e crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Então, não a cópia de um modelo já existente, mas a possibilidade de lançarmos mão dos campos de experiência como uma estratégia para pensarmos e inventarmos outros modos de educação. É importante ressaltar que a ideia de campos de experiência como forma de organização do currículo não é uma ideia nova. Na Itália, por exemplo, a organização curricular por campos de experiências foi prevista no Documento de Indicação Nacional Italiana, proposto em 1991, e sua proposição também aparece na revisão da legislação deste país, que foi feita em 2012.

O documento Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução, de 2012, reproduzido no livro Campos de experiências na escola da infância, organizado por Finco, Barbosa e Faria (2015), ao abordar esta forma de organização curricular, ressalta que:

A experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitam à criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras. (p. 54-55)

No caso do Brasil, além da BNCC, os campos de experiência foram apontados como uma das possibilidades de organização curricular, também no parecer CNE nº 20/2009. Podemos perceber, então, que a referência aos campos de experiência na BNCC não configura-se como um ineditismo. Mas não é porque aparecem como referência em outros países, ou porque podem significar uma novidade na organização curricular, que chamo a atenção para os campos de experiência. O fato de o estar tematizando neste estudo, diz respeito à ênfase à experiência que esta forma de organização curricular pode proporcionar.

Ao colocarmos o centro desta organização curricular nas experiências, parece-me que podemos abrir possibilidades de um currículo que está centrado na criança e nas interações que elas estabelecem. E aqui penso que podemos perceber uma grande diferença entre as competências e habilidades que são enfatizadas nos objetivos de aprendizagem que são pontuados na BNCC para a Educação Infantil e os campos de experiência. Por um lado temos as competências e habilidades que pensam um currículo que tem como objetivo investir na criança, enquanto um capital humano, conforme destaquei na seção anterior. Este investimento é na criança, mas o foco é no futuro. Por outro lado, a partir de outro direcionamento, temos os campos de experiência, que pelo próprio sentido que atribuímos a palavra, pensa a infância, mas a partir do presente.

Mas por que podemos afirmar que pensar o currículo da Educação Infantil a partir da experiência nos aponta para uma educação da infância com foco no presente? De forma a contribuir na direção desta problematização menciono alguns aspectos importantes para o debate. Fochi (2015), ao tematizar os campos de experiências na Educação Infantil inicia tecendo algumas considerações acerca da experiência. Para Fochi:

Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma. (FOCHI, 2015, p. 222)

Na continuidade, Fochi (2015) apresenta três princípios que são elencados por Bondioli e Mantovani (1988), que estão situados na didática do fazer com as crianças pequenas, que para o autor, são significativos para pensarmos os sentidos da experiência nos campos de experiência. Bondioli e Mantovani (1988), na introdução do livro Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos, destacam os três princípios, a saber: a ludicidade, a continuidade e a significatividade. A ludicidade como um dos princípios da experiência infantil; as experiências de aprendizagem que envolvem condições objetivas de tempo, que ocorrem através da continuidade; e a abertura de espaço para a produção de significados, por meio do lúdico e do contínuo das experiências, podem servir de guia na elaboração e organização dos currículos das creches e pré-escolas (FOCHI, 2015).

Ainda de forma a contribuir para a problematização acerca do currículo da Educação Infantil a partir da experiência com foco no presente, trago algumas contribuições de Larrosa (2011), que apresenta reflexões relevantes sobre algumas dimensões da palavra experiência e que apontam para algumas possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência. Para Larrosa (2011), a experiência não é “isso que passa”, mas “isso que me passa”. Ainda que a experiência suponha um acontecimento que é exterior a mim, implica, também, um movimento que me afeta. Mas o lugar da experiência sou eu.

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p.6)

E porque a experiência me afeta, implica um movimento de transformação. Por isso, para Larrosa (2011) existe uma ideia constitutiva entre a experiência e a formação, porque ela forma e transforma o sujeito da experiência. “Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos” (LARROSA, 2011, p. 24-25).

A partir destes aspectos que pontuei de forma breve e introdutória, considero que as reflexões que apresentei neste texto podem contribuir para produzir um duplo movimento. O primeiro movimento diz respeito a problematização acerca da BNCC e de seus efeitos para a Educação Infantil. Já, o segundo movimento, a partir do foco nos campos de experiência, que são delineados na BNCC, pode contribuir para reflexões que abram espaço para a produção de currículos para a educação da Infância, com o foco na criança do presente.

Essas reflexões, se agregam a tantas outras e, portanto não são conclusivas, pois configuram-se apenas como um movimento de abertura para resistências possíveis no contexto atual. Isto, porque, ainda que forças distintas, vindas de diferentes setores estejam impondo formas de vida que se conectam com o empresariamento, com o empreendedorismo e com a formação de um capital humano por meio da escola, não podemos perder de vista que o poder não é unilateral. Isso significa que podemos produzir nossas forças, que podem ajudar a produzir outras formas de vida.

Referências

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Lei n.12.796, de 04 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, pra dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento preliminar. 2016. Disponível em: [http:// 12.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf](http://12.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf). Acessado em 27/03/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível. 2017. em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em 15/04/2018.

FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 7-14.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: **Microfísica do poder**. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995, p. 193-207.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Michel Foucault**: estratégia, poder e saber. Coleção Ditos & Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A base curricular que reverencia a lógica da financeirização. **Revista IHU on-line**. Edição 516. 4 de dezembro de 2017. São Leopoldo: Unisinos. p.30-36. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf> Acesso em: 10/04/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular / Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

[ii] A governamentalidade está sendo compreendida neste estudo a partir do segundo sentido operado por Foucault, como uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo em um determinado momento histórico e em uma determinada sociedade.