

O DISPOSITIVO CURRICULAR OPERANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise discursiva entre as tramas e entrelaços

GILMARA SANTOS DE JESUS
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

REGINALDO SANTOS PEREIRA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo

Entre os emaranhados deste artigo tecemos algumas reflexões sobre infância, currículo e Educação Infantil, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa documental a qual propôs analisar como os discursos empreendidos no Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB regulam o espaço-tempo da Educação Infantil, conduz a ação docente e consequentemente as experiências da infância. Permitindo-nos interrogarmos as regularidades e dispersões dos discursos entre este contexto no qual desemboca na elaboração do DCRB. Ao interrogá-lo podemos problematizar como o currículo vem sendo significado para atender a função estratégica da governamentalidade do empresariamento da sociedade e consequentemente conduzindo tanto o espaço-tempo, a ação docente e a criança neste entrelaço que constituem a Educação Infantil como um espaço institucional entre os agenciamentos do poder do capital.

Palavras-chave: Currículo. DCRB. Educação Infantil. Infância.

3542

Abstract

Among the tangles of this article we weave some reflections on childhood, curriculum and Early Childhood Education, based on documentary research which aims to analyze how the discourses undertaken in the Bahia Reference Curricular Document – DCRB regulate the space-time of Early Childhood Education, lead teaching action and consequently childhood experiences. Allowing us to interrogate the regularities and dispersions of discourses within this context in which it leads to the elaboration of the DCRB. By interrogating it we can problematize how the curriculum has been meant to meet the strategic function of the governmentality of society's entrepreneurship and consequently leading both space-time, teaching action and the child in this intertwining that constitutes Early Childhood Education as an institutional space between the agencies of capital power.

Keywords: Curriculum. DCRB. Child education. Childhood.

Introdução

O fazer pesquisa é um ato que surge das tantas inquietudes, das interrogações do vivido, das problematizações do que foi dito ou do não dito, envolve os trajetos a percorrer, as memórias subjacentes daquilo que nos inquieta no tempo presente. Seus escritos podem ser descritos no aqui e agora, mas entrecruza-se com os vividos, por ora, adormecidos.

Entre estas inquietudes nos deparamos com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017. Um documento de caráter normativo visando subsidiar a elaboração do currículo e propostas pedagógicas das redes de ensino e suas instituições tanto públicas, quanto privadas (Brasil, 2017). Esta homologação, por sua vez, causou inquietações e também contestações mediante a unificação de uma base curricular comum com o estabelecimento de competências gerais que perpassam da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Neste cenário, entre a resolução normativa e as tantas inquietações que geraram as contestações e problematizações, a partir do ano 2018, na Bahia, foi produzido o Documento Referencial Curricular do Estado da Bahia – DCRB. De acordo ao contexto histórico descrito no próprio DCRB, este documento foi elaborado em regime de colaboração entre o Estado e os municípios que perpassaram por um processo de escuta ativa envolvendo representantes de professores, gestores escolares, estudantes, conselheiros municipais e estaduais dos 27 territórios de identidade. Sendo assim, no estado da Bahia houve este movimento de reelaboração culminando com a efetivação do Documento Curricular Referencial (DCRB).

Ao fitarmos este documento, propomos compor um trabalho investigativo através da análise das formações discursivas presentes nesse arranjo curricular que envolvem a criança e sua infância entre seus ditos e não ditos. Conquanto, nesta empreitada aventuramos enveredar por uma pesquisa documental para analisar as práticas discursivas do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, no que concerne à Educação Infantil. Nesta proposta, realizamos uma escavação arqueogenealógica (Foucault, 2004; 2007) para inventariarmos os caminhos investigativos desta pesquisa que buscou enveredar entre a política curricular da Educação Infantil com seus contextos e períodos das suas formulações, para então compormos uma plataforma analítica e interrogarmos o DCRB em seu tempo de atuação.

Nesta proliferação de investigar o objeto de estudo sem requerer uma totalidade ou plenitude dos seus achados, tecemos a problematização no transcorrer da pesquisa sem

determinarmos um caminho linear, mas descobrimos as possibilidades de interrogação nos entremeios do estudo. Por sua vez, compreendemos a arqueogenealogia como uma ferramenta analítica que dispõe de uma complementaridade entre a arqueologia (a qual permite a análise do campo discursivo para compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, além de determinar as condições da sua existência), com a genealogia que é uma crítica meticulosa, pacientemente documentária e exige vários materiais acumulados, a minúcia do saber e paciência para marcar as singularidades dos acontecimentos e espreitá-los de onde menos se espera (Foucault, 2004; 2007).

Por isso, ao inventariarmos esta escavação arqueogenealógica foi interessante recorrermos a Veiga-Neto para esclarecer que apesar de, a rigor, não existir um método se considerado pelos métodos modernos a partir de Ramus e Descartes, podemos considerar a arqueologia e genealogia como métodos se, “entendermos método, então, ‘como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição’” (Veiga-Neto, 2017, p. 10). Assim, compreendemos que seguir as investigações e interrogações mediados por um labirinto investigativo possibilitará caminharmos sem, necessariamente, cumprir com regras práticas de um determinado método e aplicá-lo a um dado problema técnico. Além disso, a *arqueogenealogia*, em um sentido amplo/*soft*, foi uma ferramenta importante para realizarmos esta escavação mantendo a rigorosidade científica sem ser rígida.

3544

Foi justamente num certo (ou talvez, incerto) modo de problematizar que percorremos por este labirinto investigativo para “impregnar-nos das teorizações, criarmos ‘problemas’ e outras teorizações. Então saltamos da ponte para aventurar-nos na desterritorialização do ato de pesquisar” (Pereira, 2015, p. 26). Neste percurso, fizemos empréstimos de alguns conceitos não como um decalque, nem para falarmos tal como os estudiosos que cunhou determinado conceito, mas para problematizarmos este currículo da Educação Infantil a partir do seu contexto de atuação. Como diz Corazza (2001), trata-se de ler as teorizações e depois afastarmos-nos para criarmos nossos atos de escrever.

E, entre estes atos constituintes que dispomos a escrita deste artigo como elucidação das problematizações realizada neste itinerário pela qual, de modo geral, tem por objetivo analisar como os discursos empreendidos no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) regulam o espaço-tempo da Educação Infantil, conduz a ação docente e consequentemente as experiências da infância.

Permitindo-nos analisarmos as relações existentes entre a infância, currículo e Educação Infantil dentro desta teia discursiva com seus pontos de descontinuidade,

regularidade e equivalência. Posto que, o feito deste estudo desengatilha a busca por experiências da infância que nos empreste uma lente no sentido de pensarmos a Educação Infantil fora do contexto que comumente vem sendo consolidada e possibilitar diagramar um mapa que trace caminhos os quais permitam a criança vivenciar sua infância dentro deste espaço educacional.

O dispositivo curricular e sua operação no espaço-tempo da Educação Infantil

O que nos move, contudo, são as regularidades que se conectam com a política de uma Base Nacional Comum Curricular e que dão forma a um currículo que foi produzido para operar no território da infância, é esse ponto de junção que nos permite arquitetarmos uma análise dos discursos que estão sendo postos em jogo para constituir a Educação Infantil no estado da Bahia.

Nesse ínterim, consideramos o currículo como linguagem, e como tal compreende-se como “uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, regulamentos, programas, relações” (Corazza, 2001, p. 10). Como um artefato, social e cultural que está implicado com as relações de saberes e, portanto, não pode ser concebido como um elemento neutro, transcendente e atemporal, “ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira; Silva, 2002, p. 7). Ele é em si uma prática discursiva (Lopes; Macedo, 2012).

Assim, impelidos por essa linha que tomamos aqui o DCRB como um dispositivo curricular que traz subjacentes seus saberes que poderá funcionar como operador na maquinaria escolar da Educação Infantil. O que nos leva compreendê-lo como um artefato social e cultural (Moreira; Silva, 2002) e, para além disso, como uma prática discursiva permeada por seus significantes e significados (Corazza, 2001) que irá colocar em circulação determinados saberes relativos tanto à infância, quanto a ação docente. Possibilitando-nos não explicar o que o currículo é em si, mas examinar como ele funciona em seu contexto de atuação.

Sendo assim, dada a sua função formativa que o constitui como lugar, espaço, território, discurso, trajetória, viagem, percurso... (Silva, 2011), e que traz em suas entrelinhas projeto do que é ser aluno, de como a ação pedagógica deve ser praticada, como o espaço-tempo deve ser gerido para a manutenção da própria rede, nos leva a entender o currículo, também, como prática de significação (Corazza, 2001).

Seguindo essa linha de raciocínio que conectamos a noção de currículo com a ideia de um dispositivo que funciona como um operador na maquinaria escolar produzindo seus efeitos, remetendo-nos a um exercício de problematizar o enlace constitutivo de duas forças que gestam este currículo: a) A que tece as formações discursivas e afirmam como a criança precisa ser orientada para alcançar o ideário de aluno prescrito neste dispositivo. b) A que indica como a ação docente deve movimentar-se para guiar a criança nesta empreitada.

Portanto, através da tática dessa operação podemos problematizar o currículo considerando-o como um dispositivo e permitindo-nos interrogá-lo como uma “rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, o dito e o não dito” (Castro, 2009, p. 124). Por certo, a constituição do dispositivo ocorre no exercício das micro relações que engloba elementos discursivos e não-discursivos. Portanto, o dispositivo sempre estará ligado a uma configuração de saber pela qual se dispõe a falar sobre algo e de igual forma sustentam a sua operação.

Além disso, o dispositivo que estabelece o nexo existente entre esses elementos heterogêneos também pode ser o operador que coloca em funcionamento uma prática, ou oculta outra. Sendo assim, a sua formação tem uma função estratégica para responder à urgência em um dado momento (Castro, 2009). Certa feita, ao ser entrevistado nos anos 1970, Foucault disse que em suma o dispositivo é constituído pelo dito, o não dito e esta rede de relações que se estabelecem entre os elementos. Mas, ele se define, também, sob um certo tipo de constituição, a qual destacou dois momentos essenciais:

Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de sobredeterminação funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo preenchimento estratégico (Foucault, 2004, p. 140).

Assim, a constituição do dispositivo ocorre no exercício das micro relações de poder que engloba elementos discursivos e não-discursivos. “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (Foucault, 2004, p. 140). E, é nesta afirmação de saberes que as relações de forças tanto podem sustentar, quanto anular determinados saberes que se configuram em um dado dispositivo e que atende a urgência de um determinado espaço-tempo.

Portanto, compreendemos o dispositivo curricular como uma teia discursiva que opera a partir da sua função estratégica. Nesta lógica, os saberes instituídos por este dispositivo funcionam como uma correia para que haja os direcionamentos do como deve-se funcionar a Educação Infantil, dito de outra forma tal funcionamento dependerá dos discursos que são veiculados através do currículo. O que se pensa sobre a criança e as suas aprendizagens, sobre a infância, sobre a ação pedagógica conduzirá como esta Educação Infantil irá funcionar.

Neste caso, o olhar pelo qual iremos considerar a criança e a infância será crucial para o desenrolar da trama curricular, pois poderá considerar também a itinerância da infância para a condução dos espaços, tempos, contextos, lugares que possam estimular suas linguagem e experiências próprias ou, por outro lado, poderá enquadrá-las somente na infância com técnicas mecânicas que supostamente apontam para uma determinada aprendizagem de um saber. E, considerar a infância através das suas experiências é compreender que as crianças “não sabem de saber, elas sabem de sabor. Saber saboreado a partir do lugar do desejo. Cultura oral, saber mastigado, gostosura” (Jódar; Gómez, 2002, p. 37).

Nesse contexto, consideramos o DCRB, na sua condição de dispositivo, como a peça mestra do ordenamento da maquinaria escolar, os discursos aqui empreendidos poderão funcionar na condução da conduta da ação pedagógica e, conseqüentemente, do sujeito infantil, ou por outro lado, também, poderá emergir linhas de fugas seja como resistência a um determinado modelo educacional mecânico, seja para afirmar a Educação Infantil como espaço de promoção da infância.

3547

Entre as tramas discursivas e entrelaços do dispositivo curricular: problematizações na empreitada analítica

Este dispositivo, o Documento Curricular Referencial da Bahia, não surgiu de um dia para a noite, como podemos diagramar em uma escavação genealógica entre a política curricular, houve uma sucessão de regularidade, dispersão e descontinuidade que ligam o DCRB as intervenções desta política curricular nacional, sobretudo queremos destacar esse liame com a BNCC que serviu como lastro para a sua formação. Neste ínterim,

O Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB para a Educação Infantil e Ensino Fundamental tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica (Bahia, 2020, p. 13).

Focalizamos esta formulação que inicia a apresentação do DCRB, para mostrarmos como as formações discursivas vão se conectando para sustentar este objetivo geral que centraliza a educação a partir da instituição dos direitos de aprendizagem e competências para todos os estudantes em seus contextos. Neste caso, a política curricular prima pelo desenvolvimento de competências que devem ser estabelecidas para cada fase desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Como nos diz Lopes e Macedo (2021), por ser o currículo uma prática discursiva, ele também projeta uma realidade através da produção de sentidos. Ou seja, a significação que está sendo posta através dos discursos do DCRB do que é competência, direitos de aprendizagem, experiências, objetivos de desenvolvimento e, até mesmo, o que é Educação Infantil, fomentará nos direcionamentos da educação no território da infância. Sendo assim, o DCRB conecta-se com os escritos da BNCC para estabelecer a sua política curricular da seguinte forma:

Prima, assim, por assumir que uma política de currículo para a Educação Básica tem, acima de tudo, o compromisso com a qualificação da formação para uma cidadania plena, em que saberes dos diversos campos deverão confluir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando competências gerais, configuradas na Base Nacional Comum Curricular, a serem articuladas e desenvolvidas em torno dos saberes sobre: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania (Bahia, 2020, p. 32).

3548

Contudo, há o estabelecimento de competências gerais que devem ser observadas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, fixando a ideia de que todos devem conseguir alcançar essas mesmas competências. A respeito de um currículo pautado em uma centralidade de competências, Gallo (2021) convida a pensarmos como esta formatação tornou-se uma esteira para que uma perspectiva instrumentalista se constitua como base de todo o conjunto da Educação Básica. Além do mais, em um plausível questionamento, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) problematizam: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular? Demonstrando assim, o que se põe em disputa na BNCC evidencia que os estabelecimentos dessas competências fixam conteúdos que devem responder a uma lógica de internacionalização pautada em modelos de avaliação externa, por sua vez, seguem a dialética da gestão privada.

Ao arrolar as demandas que circundam a BNCC, o DCRB também se coloca a atender esta lógica operacional que se propõe conduzir a educação através de um sistema que tenta atender os agenciamentos do mercado econômico, não é casual a intencionalidade de

conglomerados financeiros investirem nessa elaboração de currículo que produzem sentidos para a educação. “Com esses argumentos identifica-se uma rede a partir da qual a parceria público-privada é fomentada por meio da produção de projetos em que se articulam o Estado e as demandas dessas instituições” (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 62).

Tudo isso implica visivelmente como este dispositivo envolve a Educação Infantil em suas formas de constituir a educação para a infância atravessada pelo investimento empresarial. De acordo com Rosa (2009), esta intencionalidade nos alerta pensarmos como passamos a viver em uma sociedade empresarial constituída por empresas que administram o capital humano para formar sujeitos econômicos ativos, como produtores de renda. Logo, fez-se necessário a “gestão da aprendizagem através das competências, ou ainda a interação humana focada no desenvolvimento das competências coletivas. Competências que visam produzir pessoas produtivas” (Rosa, 2009, p. 378).

De acordo com Gadelha (2019), a formação desse capital humano, ou capital intelectual está relacionada com o conjunto de capacidades, habilidades, destrezas que são criadas, desenvolvidas e acumuladas pelos sujeitos, para alcançarem os propósitos do empresariamento da sociedade. Em face desse interesse em viabilizar o capital humano nessa ordenação da sociedade empresarial, pressupõe estabelecer formas ou modos para que tais competências sejam desenvolvidas com destreza. Logo, com as problematizações, podemos evidenciar como o DCRB move-se para uma atuação das microoperações, articulando o currículo com essa sintonia do empresariamento da sociedade.

Saraiva e Veiga-Neto (2009), afirmam que esta obstinação pelo desenvolvimento de determinadas competências reitera como a sociedade do empresariamento rompe com o princípio do liberalismo que pressupunha uma liberdade do mercado como algo natural, para ligar-se ao “princípio de inteligibilidade do neoliberalismo que passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 189). Com isso, parece que a vida dos indivíduos se configura como empresas a serem administradas nessa rede de competição na qual entra em cena o “capitalismo cognitivo” (*Idem*, p. 195).

A aposta, portanto, em um currículo que seja gerenciado através das competências que são direcionadas para um desenvolvimento sociotécnico, remete a escolha de experiências que influenciem a criança a formar-se em um sujeito técnico e confluyente nos meios econômicos. De acordo com Corazza (2001), nesses termos, a curricularização tornou-se crucial para

estabelecer habilidades que estejam em consonância com as forças governamentais empresariais que investem em uma teia discursiva pela qual criam novas tecnologias políticas e de investimentos pessoais, prescrevendo modos de ensinar e aprender.

Estes elementos definem modos de ensinar/aprender e prescrevem formas de regulação do espaço-tempo através dos quais “a regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio” (Barbosa, 2006, p. 138), cujo compasso dessa regularidade podemos dizer que é marcado pelo “tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia” (*Idem*, p. 141). Veiga-Neto e Saraiva (2009) asseveram que nessa sociedade de consumismo, na qual se desenvolve o capitalismo cognitivo, o tempo está cada vez mais instantâneo com vistas a realização em curto prazo e com satisfação imediata.

De igual forma, ao questionarmos o currículo que estabelecem competências mínimas para que as crianças as alcancem em um determinado espaço-tempo, nos conduziu refletir como em paralelo vai sendo estabelecidas algumas competências para que o profissional docente também atenda essas conjecturas e possam conduzir todo esse projeto do como fazer para que o aluno alcance o ideário para ele estabelecido. No processo de materialização desses saberes que descrevem o currículo, a Educação Infantil e a experiência, destaca-se uma profissionalidade que habita neste documento e conduz, em meio a seus discursos, um projeto do *ethos* profissional, desse certo modo de ser professor.

Todavia, o substrato desse *ethos* profissional constitui-se através das próprias formações discursivas que atravessam este dispositivo curricular com uma função estratégica, a qual esta função irá arrimar os percursos da Educação Infantil e postular como deve ser esse sujeito professor para operar aquilo que é anunciada no currículo. Neste caso, a constituição dessa professoralidade pode estar situada nos atos enunciativos deste currículo, entre os ditos daquilo que destacam como ser professor da Educação Infantil.

Por este motivo, percebemos que a estratégia deste currículo não envolve somente a regulação do espaço-tempo, mas envolve o sujeito professor como objeto de projeções das formações discursivas pelas quais pretendem-se alcançar o que fora descrito. E assim, sendo atravessado pelos discursos que forjam um *ethos* profissional a professora atua no espaço da Educação Infantil, através do jogo o qual entrelaça a ação docente com aquilo que se espera da criança em sua condição de aluno. “Tornar-se professor(a), nesse sentido, implica incorporar certos modos de agir considerados próprios da docência em determinado espaço e tempo” (Oliveira; Fabris, 2022, p. 343).

Neste enlaço, podemos também problematizar como o DCRB vem assumindo uma formação discursiva de caráter pedagógico que vai instituindo os modos pelos quais o professor irá operar no governo do sujeito infantil, a partir da lógica do empresariamento, através desse controle do espaço-tempo e que também aponta para uma aproximação com as etapas subseqüente de ensino. E, tal aproximação não é por acaso, como já visualizamos a organização curricular gira em torno do cumprimento das 10 competências estabelecidas para toda Educação Básica, sendo assim existe a necessidade de aproveitar o máximo do tempo das crianças para que elas sejam conduzidas para essa “transferência ordenada da massa escolarizada de um nível para o outro” (Naradowisk, 1993, p. 77) e avancem ainda mais no desenvolvimento das intituladas 10 competências gerais.

Dessa forma, o apontamento de tais competências parece ditar o que precisa ser valorizado na Educação Infantil, portanto investir 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” (Mota, 2019, p. 4). Nota-se com isso, que há uma valorização para atender a lógica do mercado econômico no sentido que o quanto antes as crianças forem preparadas, mais cedo elas entrarão nesta rede de produtividade e consumo do capital.

A partir das contribuições de Bujes (2019) e Gadelha (2019), pode-se observar que esta forma de adentrar entre as linguagens das crianças para reduzi-las em habilidades técnicas a serem alcançadas ao final da Educação Básica, está conectada a lógica da governamentalidade neoliberal “para fazer com que se tornem suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagens eficaz” (Bujes, 2019, p. 277). Assim, desde a Educação Infantil deve-se encarregar do investimento ao capital humano.

Nesse desejo, vemos sobressair como as discursividades do DCRB o torna como uma prática de significação (Corazza, 2001), e traz em suas entrelinhas uma concepção de uma educação que preocupa-se muito mais com o desenvolvimento de competências técnicas e instrumentalistas através das quais instituem como o espaço-tempo deve ser gerido, como deve ser constituído o *ethos* profissional do professor, como a ação pedagógica deve ser praticada para acondicionar o fazer na Educação Infantil em função dos queres do poder do capital.

NOTAS DE CONSIDERAÇÕES e outras provocações

É neste embalo do poder do capital que vemos como a infância vem sendo demarcada ao longo do contexto sócio histórico, desde a entrada em cena do sentimento de pensar a infância sob uma outra ótica que já reverberavam outras formas de atuação dos indivíduos com a mudança de ordenação da sociedade. No início da Modernidade, o que se almejava era o crescimento das indústrias, do desenvolvimento do capitalismo, que desde então, requeria outros modos de vida.

Através desta constante, que formações discursivas foram se constituindo e perpetuando as suas regularidades entre o território da infância para impor o controle do seu tempo. Em nosso trabalho analítico dispomo-nos diagramar mais de perto esta inventariante no contexto da maquinaria escolar, mais especificamente, no âmbito da Educação Infantil, aventurando-nos em uma empreitada através de uma escavação arqueogenealógica que nos possibilitou tanto esquadriñar o objeto de estudo em seu contexto atual, quanto em suas conexões com a política curricular.

E entre este labirinto investigativo não tivemos um ponto de saída a um ponto de chegada, mas foi se constituindo entre os próprios emaranhados que apresentou-nos possibilidades de problematizações ao longo da caminhada. Sendo assim, ao compreendermos o Documento Curricular Referencial da Bahia como um dispositivo através do qual as formações discursivas operam com uma função estratégica na Educação Infantil, conseguimos analisá-lo através de um olhar que procura saber como funciona em seu âmbito de atuação.

Este reconhecimento, no entanto, nos possibilitou interrogar o currículo como prática de significação (Corazza, 2001), em tempo, que seguimos analisando a investida do poder do capital para atribuir sentido a este currículo da Educação Infantil. Portanto, quando vinculamos o currículo à ideia de dispositivo que age como uma peça mestra de operação na escola, percebemos que precisávamos fazer uma investida analítica sobre a forma como o espaço-tempo da Educação Infantil vem sendo regulado e conduzido para atender as próprias prescrições curriculares. Neste caso, podemos perceber que a forma como a Educação Infantil vem sendo organizada ao longo do tempo depende dos sentidos que têm sido atribuídos a este espaço educacional.

Como o tempo está a cada dia mais preciso para atender as demandas do poder do capital, a prescrição desta forma de organização do espaço-tempo da Educação Infantil também propõe um projeto de *ethos* profissional que seja capaz de operar esta regulação do espaço-tempo descrito neste dispositivo curricular. Portanto, ao assumir sua prática

pedagógica sob as discursividades do currículo, a professora, às vezes, pode tanto desconstruir algumas formas do seu fazer docente, quanto pode passar a tecer outros pontos deste fazer.

Nesta lógica de operação da micropolítica, podemos perceber como através da prática de significação de um currículo o tempo das crianças vem sendo guiada entre a governamentalidade neoliberal que vem utilizando-se da competição como forma de alargar o poder do capital. Nota-se com isso, que até as linguagens das crianças têm sido utilizadas em função desta operação. De tal modo, neste dispositivo curricular em análise percebemos que as operações têm sido traçadas para atender a função estratégica que é utilizar-se da Educação Infantil como porta de entrada para o desenvolvimento das ações do mercado econômico.

Com isso não pretendemos negar que precisamos e podemos escolher determinada profissão, está tudo certo em fazer isso, o problema está quando colocamos sobre a criança uma sobrecarga para desenvolverem uma gama de habilidades num curto período, em detrimento de outras linguagens que são tão necessárias em seu momento presente. O que queremos dizer é que a criança só tem esse tempo para ser criança. Então, por que estamos sempre acelerando para que elas possam logo aprender habilidades e competências que serão úteis para sua atuação futura no mercado de trabalho? Por que, então, não pensarmos em uma educação que proporcione às crianças vivenciarem com vivacidade e com calma as experiências da infância em seu tempo presente?

Não pretendemos com estes questionamentos alcançar respostas assertivas, prontas e esgotá-las em si mesmo, mas nos levar pensar em possibilidades para elaboração de um currículo que atenda este espaço escolar próprio da criança. E, que não seja elaborado apenas sobre a ótica adultocêntrica, trata-se de pensarmos um currículo cujo as suas (re)significações considerem as experiências da infância, seu universo brincante, suas interações com seus pares, sua espontaneidade, sua inventividade, sua criatividade e que as vozes das crianças sejam ativas neste ato dialógico.

Ao percorrermos este labirinto investigativo compreendemos que os discursos podem atravessar nossas vidas, mas somos nós quem escolhemos quais discursos farão morada a ponto de nos transformar. Talvez, esteja aí a ideia de colocarmos, tal como as crianças, para percebermos e entendermos que o tempo da experiência exige um apreço sem pressa, sem força acelerada que exige a codificação de habilidades e não o seu aprender. Talvez, aqui esteja sob o olhar da criança as potencialidades de pensarmos a Educação Infantil entre os saberes e sabores da infância.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, vol.8, n 16, jul./dez. 2016. Disponível em: < <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>>. Acesso em: 01 set. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas Sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GALLO, Silvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81100> > Acesso em: 04 mar. 2022.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía Gomez. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 31-45, jul./dez. 2002.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v.46, jan./dez. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. **39ª Reunião da ANPED**. Niterói- RJ, 2019.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**. Buenos Aires: Aique, 1993.

OGIBA, Sonia M.M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Sandra; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência como modo de vida: ao mestre, com carinho. In.: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo; GALLO, Sílvio (Org.). **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

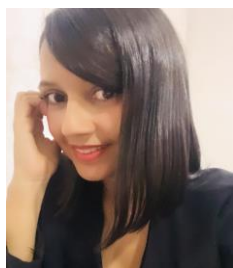
ROSA, Susel Oliveira da. Os investimentos em “capital humano”. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Autor 1:



Gilmara Santos de Jesus

Mestra em Educação – PPGED/UESB, vinculada a linha de pesquisa Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Ituberá-BA.

E-mail: gil.uneb@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1731822474764574>

Orcid: 0009-0001-4264-4192

3555

Autor 2:



Reginaldo Santos Pereira

Doutor em Educação (UFSCar). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: reginaldouesb@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6548838603242766>

Orcid: 0000-0001-6169-9773