



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação Física**

**MAÍSA FERREIRA**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DE CAMPINAS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL E O GOVERNO DOS CORPOS IN(FALA)NTES**

CAMPINAS

2020

MAÍSA FERREIRA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DE CAMPINAS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL E O GOVERNO DOS CORPOS IN(FALA)NTES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Física, área de concentração Educação Física e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA PELA ALUNA MAÍSA FERREIRA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. MARIO LUIZ FERRARI NUNES.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação Física  
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

F413d Ferreira, Maísa, 1993-  
As diretrizes curriculares de Campinas para a educação infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes / Maísa Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Mario Luiz Ferrari Nunes.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação infantil. 2. Educação física. 3. Currículos. 4. Neoliberalismo. I. Nunes, Mario Luiz Ferrari. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Campinas's curricular guidelines for childhood and the government of infancy's bodies

**Palavras-chave em inglês:**

Early childhood education

Physical education

Curriculum

Neoliberalism

**Área de concentração:** Educação Física e Sociedade

**Titulação:** Mestra em Educação Física

**Banca examinadora:**

Mario Luiz Ferrari

Marcos Garcia Neira

Debora Cristina Jeffrey

**Data de defesa:** 07-08-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-1575-0622>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9980806279248064>

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes  
Orientador

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey

A ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA / Sistema de Fluxo de Dissertação / Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

## DEDICATÓRIA

*Maria, Maria*  
(música de Milton Nascimento e Fernando Brant, na voz de Elis Regina)

*Maria, Maria*  
*É um dom, uma certa magia*  
*Uma força que nos alerta*  
*Uma mulher que merece*  
*Viver e amar*  
*Como outra qualquer*  
*Do planeta*

*Maria, Maria*  
*É o som, é a cor, é o suor*  
*É a dose mais forte e lenta*  
*De uma gente que ri*  
*Quando deve chorar*  
*E não vive, apenas aguenta*

*Mas é preciso ter força*  
*É preciso ter raça*  
*É preciso ter gana sempre*  
*Quem traz no corpo a marca*  
*Maria, Maria*  
*Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha*  
*É preciso ter graça*  
*É preciso ter sonho sempre*  
*Quem traz na pele essa marca*  
*Possui a estranha mania*  
*De ter fé na vida*

*Às Marias, principalmente, às Marias Professoras. Pela força, coragem e gana. Obrigada por me alertarem. Obrigada por me fazerem sonhar. Obrigada por me ensinarem a estranha mania de ter fé na nossa vida e na vida das crianças!*

*Não aguentaremos. Lutaremos!*

*Viveremos e amaremos na mistura de dor e alegria, sempre juntas.*

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Um trabalho de mestrado, sem dúvidas, só poderia ter sido realizado não só com muita ajuda, mas, também, com muito companheirismo.

Agradeço ao meu orientador Mario Luiz Ferrari Nunes, que as palavras me fogem quando tento traduzir nossa relação. Nos agradecimentos da minha monografia eu escrevi para você *“essa parceria está só começando”* e completei *“quero estar sempre ao seu lado”*. Quatro anos se passaram e pasmem! Além de nunca mais ter soltado a minha mão, ele está segurando a outra, e ainda... Ele caminha, (des)caminha e nunca me deixa para trás, estamos literalmente sempre juntos. Você é muito responsável pelo que a Maísa se tornou hoje e eu tenho muito orgulho desta Maísa.

Agradeço à Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey e ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira pela leitura atenta e, principalmente, pela grande contribuição que trouxeram ao meu trabalho.

Agradeço às minhas parceiras e parceiros do Grupo Transgressão da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, os quais sempre se disponibilizaram para realizar uma leitura do meu trabalho e contribuem com a produção do conhecimento.

Agradeço à minha família: papai Anibal, mamãe Siomara, mana Maitê, mano Diego e vovó Tula. Pela compreensão da minha ausência nestes últimos anos, pela compreensão da minha escolha, mesmo ela me afastando de vocês. Por todo amor e carinho que me oferecem constantemente de forma totalmente solidária. Eu amo profundamente vocês!

Agradeço à Marina. Declarei, também em minha monografia, que eu gostaria de *“ser sua companheira eterna nos estudos, no chão da escola e, claramente, nas festas”*. Quatro anos se passaram, fizemos mestrado juntas, ambas estão no chão da escola e nunca negamos uma boa cerveja gelada. Obrigada pela parceria, obrigada por ser essa mulher, professora, ativista, que me inspira, me dá força e nunca, nunca mesmo, me deixa desistir. Este trabalho tem muita Marina, tanto no compartilhamento de conhecimentos, quanto nos afetos. Te amo é pouco!

Agradeço à Nara e à Cintia por nunca me deixarem desanimar, pelo contrário, fazerem parte dos dias mais felizes desses últimos anos. Agradeço ao Fidel por aguentar, com muito carinho e atenção, todos os meus dramas acadêmicos e pessoais, por todo conhecimento que ele faz questão de partilhar, por toda cerveja gelada que vem sempre acompanhada de muito amor. Agradeço ao Igor, amigo que o mestrado me deu, porém agora é impossível ficar longe. Agradeço ao Rubens por toda parceria e confiança construída ao longo desses dois anos. Agradeço ao Léo por toda tranquilidade, parceria e confiança que ele me possibilitou no processo deste trabalho, por sempre acreditar que eu conseguiria e nunca me deixar desistir, por, principalmente, me ensinar uma outra forma de amar.

Agradeço ao Join-T, principalmente à professora e aos professores, por serem os maiores responsáveis pela minha sanidade mental no processo de finalização deste trabalho. Aproveito e agradeço as amigas e amigos que esse ambiente me possibilitou, pois sempre souberam me fazer sorrir em meio ao caos.

Agradeço a todas as mulheres professoras comprometidas com a luta que me potencializam a vontade de dar sentido a minha vida.

## RESUMO

Ao ler/escutar/escrever a palavra infância, somos tomadas por representações que implicam em tecnologias de governo das condutas dos infantis e dos adultos que com eles convivem. Isso impacta as vontades e saberes desses sujeitos, e, com isso, determinam o que deve ou não ser feito com eles, homogeneizando, muitas vezes, suas formas de pensar, falar e agir. Ao se tratar da infância e da relação entre ela e os adultos, deixamos de lado que tanto a sua invenção como a sua manutenção ocorreram por uma vontade de poder que produz saberes e técnicas de governo das condutas dos sujeitos infantis, consequências da modernidade. Em tempos de hegemonia da racionalidade política neoliberal, esses processos se intensificam. O que se vê são deslocamentos nas relações de poder que influem as formas de governar essa população, assim como nos modos como os infantis conduzem a si mesmo. O contexto escolar não escapa desse processo, pois é responsável por regular as possibilidades das ações das crianças, utilizando-se de técnicas como: avaliação, estruturação dos espaços físicos, aulas, enfim, o currículo. Não à toa, ganham forças as políticas curriculares para os infantis. Na tentativa de analisar esse cenário, neste trabalho investimos esforços sobre os discursos pedagógicos presentes nas Diretrizes Curriculares Básicas de Campinas para a Educação Infantil (DCCEI). Buscamos identificar os regimes de verdade que produzem, afirmam e visam ao governo do corpo dos infantis. Para tanto, tomamos como ferramenta metodológica a análise pós-estrutural de currículo, proposta por Cherryholmes (1993) e como ferramenta conceitual a noção de ciclo de políticas curriculares, de Stephen Ball, as contribuições dos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista, além de algumas ferramentas foucaultianas. Os resultados indicam que diante das atuais reformas educacionais para a Educação Infantil (EI) e, decorrentes delas a disputa para fixar identidades nos corpos dos in(fala)ntes, as DCCEI compõem um movimento de resistência às formas assistencialistas de governo das crianças da Educação Infantil. No entanto, por hibridizar os discursos oficiais e tendências pedagógicas diversas, o documento produz recontextualizações que fragilizam suas intenções, e, por efeito, potencializa, simultaneamente, a necessidade de formação continuada das professoras da EI e novas estratégias para conseguir colocar em jogo aquilo que se propõe, favorecendo o neoliberalismo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Currículo; Neoliberalismo.

## ABSTRACT

When reading, listening and writing the word childhood, we are taken by representations that imply government technologies of childrens' conducts and adults who live with them. It's impacts the wishes and knowledge of these subjects and determine what should or shouldn't be done with them, homogenizing their ways of thinking, speaking and acting. Considering the hegemony of neoliberal political rationality, this process is intensified. What we see are the dislocations of power relations that influence the ways of governing this population, as well as the ways in which children lead themselves. The school context does not escape of this process, as it is responsible for regulating the possibilities of children's actions, using techniques such as: the assay, the physical spaces, the classes, curriculum. Not for nothing, curriculum policies for children gain strength. In an attempt to get in this scenario, our objective in this research is to analyze the pedagogical discourses present in the Campinas Basic Curricular Guidelines for Early Childhood Education, in order to identify the truth regimes that produce, affirm and aim to govern the children's bodies. We take as a methodological tool the proposal of post-structural curriculum analysis, produced by Cherryholmes (1993) and, as a conceptual tool to the notion of curriculum policy cycle, by Stephen Ball and some elements of Cultural Studies on the slope post- structuralist. The results indicate that in front of the educational reforms for Early Childhood Education in dispute that try to fix the bodies of in (speeches), this curriculum document compose a movement of resistance to the assistentialist form of the government of children in Early Childhood Education. However, when the document, hybridize official speeches and pedagogical trends it produces recontextualizations, which weaken its objectivities, and, in effect, simultaneously promote the necessity of teachers that work on early education continue their formation and the formulation of new strategies to be able to put into play what this discourses proposes, favoring neoliberalism.

Keywords: Early Childhood Education; Physical Education; Curriculum; Neoliberalism.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1: Mapa do posicionamento das escolas de EI em Campinas .....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 2: Retrato de la infanta Margarita .....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 3: Retrato de sir Francis Ford's .....</b>	<b>60</b>

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1: Pessoas de 10 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referência, por Grandes Regiões – 2000/2010. ....</b>	<b>59</b>
---	-----------

## LISTA DE SIGLAS

DCCEI	Diretrizes Curriculares de Campinas para a Educação Infantil
DCC	Diretrizes Curriculares de Campinas para Anos Iniciais e Finais
EC	Estudos Culturais
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EnF	Ensino Fundamental
FEF	Faculdade de Educação Física
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transgênero, Transexuais
PNE	Plano Nacional da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação de Campinas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## Sumário

1. VINDAS.....	13
1.1 Vindas de si .....	13
1.2 Vindas da pesquisa .....	16
2. (DES)CAMINHOS .....	24
2.1 Os passos do caminhar .....	25
SEÇÃO I – AS INTER-RELAÇÕES DOS CONTEXTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS DOS IN(FALA)NTES.....	30
3. INFÂNCIA – ESCOLA - GOVERNO .....	32
4. NEOLIBERALISMO - EDUCAÇÃO - INFÂNCIA.....	43
5. POLÍTICAS PÚBLICAS – GOVERNO – INFÂNCIA .....	55
SEÇÃO II: AS INTER-RELAÇÕES DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS NAS DCCEI	65
6. DCCEI - PÚBLICO - PRIVADO .....	67
7. CURRÍCULO – CONHECIMENTO.....	73
8. DOCÊNCIA – FORMAÇÃO CONTINUADA.....	89
9. POUSOS E PART(IDAS).....	99
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	103

## 1. VINDAS

### 1.1 Vindas de si<sup>1</sup>

Apresento aqui a possibilidade de elaborar um texto daquilo que pesquisei e que é, ao mesmo tempo, uma análise das problematizações que faço a partir daquilo que venho experienciando e sendo. Uma análise que não se fecha, muito menos define os limites tanto do objeto investigado como de quem sou, mas as possibilidades indeterminadas de outras formas de dizer sobre o tema e das transformações de mim mesma.

Minha escolha pela profissão professora de EF pode ser considerada uma aventura fruto do acaso e, ao mesmo tempo, proposital. Ao término do 3º ano do Ensino Médio, pretendia dedicar-me a carreira profissional esportiva. Tornei-me uma fã de voleibol e de alguns esportes por conta da influência do meu pai, que sempre me disse o quanto “praticar alguma atividade física seria importante”. Moradora de cidade do interior de São Paulo, com uma casa na área rural de Campinas, tinha espaço infinito para o exercício das práticas corporais e, além disso, fui integrante de equipes de vôlei das categorias de base de um clube da cidade. Posso dizer que minha vida girava em torno do vôlei, pois até as minhas amigas eram com as meninas daquele time.

Fiz novas amigas e aproximei-me de pessoas com outras ascendências étnicas, que viviam situações marcadas por questões de classe, raça e religião, pois o clube que eu treinava fazia uma peneira para selecionar meninas que não eram sócias do clube – consequentemente de uma outra classe social. Conheci outras formas de viver e dizer o mundo que confrontava com a cultura hegemônica burguesa, branca e cristã, na qual eu estava inserida. Era comum o time ou, muitas vezes, algum pai ou mãe (lembro que minha família fazia isso frequentemente) se organizar para fazer uma rifa, para comprar tênis, joelheira ou até mesmo uns shorts de treino para essas meninas que ‘vinham de fora’. Situações que problematizavam meu modo de ser.

No final do ensino médio, época de vestibular, de escolha profissional, minhas notas começaram a cair na escola, peguei inúmeras recuperações. Meu pai, juntamente com o técnico da equipe, decidiu que eu suspendesse temporariamente meu “sonho” de ser jogadora de vôlei

---

<sup>1</sup> Ao analisar a experiência de si, diz Foucault (1985) que o objetivo é “analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (p.15).

e terminasse os meus estudos. Naquele momento, meu pai não incentivava a carreira de atleta. Ao contrário, investia grandes esforços para que eu fizesse o 3º ano do Ensino Médio de “qualidade”. Nesse ínterim, ele conseguiu um bom emprego em São Paulo e decidiu trabalhar/morar na cidade de São Paulo, enquanto minha mãe largou o trabalho para cuidar de mim e da minha irmã em Campinas, pois ambos entendiam que assim eles conseguiriam investir em uma boa educação para suas filhas. Momento em que, por não querer abandonar o percurso no esporte, prestei vestibular para o curso de EF da UNICAMP, e, também, para outras universidades públicas. Consegui passar em todas elas, porém decidi pela UNICAMP, pois além de ser muito bem avaliada no curso de EF, também era uma forma de continuar morando em Campinas, que seria economicamente mais viável – além da grande dificuldade de me imaginar longe da minha mãe.

Ingressei na faculdade muito empolgada. Às vezes eu estava tentando entender o “Ciclo de Krebs”, porém, na grande maioria do tempo, eu estava praticando algum esporte, que apesar de prazeroso, pouco ou quase nada acrescentava na minha maneira de ver o treinamento esportivo e o esporte em si.

Quando, de repente, tanto as aulas da professora Elaine Prodócimo quanto as aulas do professor Edivaldo Góis Junior promoveram algumas inquietações ao falarem sobre as suas relações com as crianças na EF escolar. Foi assim que eu busquei estágio no ambiente escolar – antes mesmo de cursar a disciplina de estágio supervisionado. Consegui uma vaga de estagiária nas aulas de EF em um dos colégios particulares mais caros de Campinas, o que, desde então, contribuiu para me apaixonar pelo ambiente escolar que eu frequentava.

Em suma, foram seis anos de “curtição” nos espaços do Diretório Acadêmico, na piscina, nos campeonatos interanos, nas festas universitárias, Empresa Júnior, aulas dadas na Extensão da Faculdade de Educação Física na UNICAMP, eventos acadêmicos. No ano de 2014, tive o privilégio de participar do projeto Ciência sem Fronteiras e vivenciar morar um ano em Milão – Itália, estudando na *Università degli Studi di Milano* e realizar o curso *Scienze Motorie*. Mais uma vez deparei-me com novas culturas. A minha turma na faculdade da Itália tinha 200 alunos, dentre esses 200, apenas 2 eram meninas. Fizemos uma amizade significativa. Era uma mistura do sentimento de medo junto com a felicidade de estar vivendo uma oportunidade única. Misturavam-se as saudades da minha família e amigos brasileiros com a dificuldade para comunicar meus sentimentos e afetos em outra língua.

Quando retornei, em 2015, procurei o colégio privado de Campinas, o qual eu havia estagiado, e consegui, novamente, ser contratada como estagiária. Ao mesmo tempo, fazia a disciplina de estágio na UNICAMP, a qual me obrigava a fazer estágio em escola pública.

Escolhi uma escola na periferia de Campinas. O caminho para eu chegar até essa escola era de terra, com jovens armados me perguntando quem eu era e para onde eu estava indo.

Minha rotina era assim: de manhã estágio em uma escola de elite, a qual os meninos do ensino médio chegavam na escola dirigindo carros importados, e, de tarde, atravessava Campinas e ia para a periferia, na qual durante as aulas de Educação Física na quadra os jovens que não estavam na escola ficavam em cima do muro, armados, vigiando a aula do professor que eu acompanhava. Em ambas experiências, vivenciei alunos que usavam drogas, alunos que morreram, alunas que ficaram grávidas, problemas com as famílias, problemas com a direção da escola, problemas entre as professoras<sup>2</sup>, entre outros.

Foi, então, em uma disciplina denominada EF Escolar no Ensino Médio, ministrada pelo prof. Mario Luiz Ferrari Nunes, que todas essas minhas inquietações começaram a ser debatidas. Foi esse professor que deu o empurrão que faltava para eu definir de vez que eu gostaria de estar no âmbito da educação. Iniciamos pesquisas juntos e produzi minha monografia, sendo ele o orientador.

Após minha formação em 2016 como professora Licenciada em Educação Física pela UNICAMP, meu início de carreira foi influenciado pelos discursos desse professor e orientador e, também, pelos estudos realizados durante a pesquisa de conclusão de curso. Meu primeiro emprego foi em uma escola de sistema privado em Campinas, na qual eu ministrava aulas de EF para a EI e para os Anos Iniciais do EnF, a minha prática pedagógica era sustentada pelo Currículo Cultural (NEIRA; NUNES, 2009), o qual tinha como referencial teórico, principalmente os Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista.

A minha prática pedagógica foi se tornando um palco de dúvidas. Essa condição me levou a buscar o mestrado na Faculdade de EF da UNICAMP. Inserida no debate acerca das mudanças na educação, iniciada pelas reformas das políticas públicas dos anos 1990 e ainda em movimento, ampliei os questionamentos acerca da EF e da educação. Percebi outras coisas. Foram essas as condições que me levaram a realizar esta pesquisa de mestrado. Queria compreender melhor a cultura escolar, o porquê de certos conhecimentos estarem nas aulas de EF, especificadamente na EI – que era onde eu atuava. Passei a observar os modos de afirmação da identidade infantil presentes na escola, e, com isso, os processos de normação que marcam os que têm que ser corrigidos. A questão da constituição do sujeito e, portanto, de sua trajetória escolar – o currículo - passaram a fazer parte da minha própria existência.

---

<sup>2</sup> Durante o texto, utilizarei as palavras professoras e alunas sempre no feminino como forma de expressão do posicionamento político que assumo.

Escolher essa forma de caminhar trouxe muitas questões. Afinal, é necessário problematizar as muitas verdades existentes nos currículos, até mesmo aquelas que nos passam despercebidas. É balançar, principalmente, as minhas estruturas e certezas construídas até esse momento da minha vida, com vistas a transformar a mim mesma para manter sempre em movimento o pensamento.

Para esse movimento utilizo algumas produções teóricas do campo dos EC, pois é a partir dele que consigo perceber que o conhecimento está associado ao poder que formulará ações em determinada cultura. No campo dos EC, a cultura é considerada como forma global de vida ou como experiência vivida por um grupo social, que tem dinâmica própria e independente de outras esferas que possam ser vistas como determinante das condições de existência (HALL, 1997). Os EC concebem a cultura como um campo de produção de significados, na qual grupos distintos são situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição das suas formas de vida, isto é, seus significados aos demais grupos e à sociedade mais ampla de forma geral. Condição, que, para Hall, torna a cultura um campo contestado de significação. Sendo assim, os EC contribuem para compreendermos os processos de regulação, os modos de subjetivação nas intenções educacionais, reforçam a ideia de que a pedagogia deva estar relacionada com a cultura, Estado, mercado e sociedade civil, que são elementos que definem os significados e as metas da educação escolar nestes tempos. Dessa forma, os EC e suas ferramentas conceituais e metodológica contribuem para escancarar os conflitos sociais e as lutas por hegemonia, o que faz das pesquisas uma atuação política

## **1.2 Vindas da pesquisa**

Algumas questões acadêmicas que estou, atualmente, me preocupando serão apresentadas nesse trabalho. Quando fiz minha monografia, em 2016, me preoquei com os objetivos da EF nas Diretrizes Curriculares de Campinas<sup>3</sup> anos iniciais e finais. Ou seja, essa temática está comigo há algum tempo, e, junto dela, outras problematizações são criadas.

Ao iniciar alguns estudos, ainda na graduação, em uma disciplina de tópicos especiais denominada Teorias Curriculares da EF, comecei a entender que o conhecimento a ser transmitido tem a ver com questões políticas. As discussões do campo dos estudos sobre o currículo questionam quais conhecimentos devem conter o currículo, como são selecionados, transmitidos e quais seus efeitos na formação das estudantes. A partir disso, me aproximei desses estudos e, posteriormente, ao pensamento do sociólogo inglês Stephen Ball, que

---

<sup>3</sup> Escolhi Campinas, por ser onde nasci, moro, estudo e trabalho.

investiga a produção das políticas curriculares, compreendendo, por exemplo, as disputas discursivas que as envolvem e que produzem certos conhecimentos contidos nos documentos de orientação ou proposição curricular.

Ancorada em meus estudos realizados na monografia, no grupo de estudos que estou vinculada e, também, dentro do contexto da EI, assim como descrevi no item anterior, comecei a perceber que as professoras da escola – as quais me incluo -, discutiam o que cada criança deveria aprender, fazer e, principalmente, ser. Afinal, eram corriqueiras falas proféticas sobre as crianças, tais como: “essa daí vai ser dançarina, com certeza!” “Olha! Esse aí vai ser jogador de futebol!” “As crianças que são responsáveis pelo futuro do nosso país”.

Com a ausência do projeto político pedagógico na escola em que atuava, decidi, então, me basear nas DCCEI para organizar e realizar a minha prática pedagógica. Longe de querer fazer um trabalho sozinha, levei as DCCEI na reunião pedagógica e me deparei com o fato de que nenhuma professora conhecia esse documento. Não tinha lido, visto, nada! Mas se a escola não tem projeto político pedagógico, se as professoras não conhecem esse documento, como elas planejam suas aulas? Em que se baseiam? Interessante expor que muitas das ideias delas estavam presentes nas diretrizes.

A confusão estava instaurada. Eram muitos conhecimentos se cruzando e se descruzando, que eu não sabia de onde vinham, se vinham, e por que vinham. Decidi mergulhar mais uma vez nos meus estudos de políticas curriculares com Stephen Ball, porém, agora, focada na EI. A minha aproximação novamente com o autor foi pelo fato dele colocar a questão das políticas curriculares em relação com a formação da professora.

Com essas indagações, prestei o processo de seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de EF da UNICAMP com o projeto descrevendo exatamente essas questões que me inquietavam. Como aluna de mestrado desse programa é necessário fazer algumas disciplinas para conseguir o meu título de Mestre. No primeiro semestre de 2018, me matriculei em duas disciplinas, a fim de dar conta das questões anunciadas: Políticas Educacionais, na Faculdade de Educação da UNICAMP e também na de Teorias Curriculares de Educação Física, na Faculdade de Educação da USP.

Durante a disciplina de Políticas Educacionais, além de ter tido contado com vários métodos para analisar as políticas, conseguíamos discutir as características das políticas do atual contexto. Estamos em tempos de intensificação da globalização econômica, política e cultural, na qual novas tentativas de governar os indivíduos estão sendo produzidas a fim de garantir a homogeneização cultural, que se quer neoliberal. Dentro disso, a educação básica assume papel

estratégico, seja como mercado-alvo para o consumo de produtos destinados à educação, seja como dispositivo de governo<sup>4</sup> das populações.

Para Foucault (2008a), o neoliberalismo é uma arte de governo, que tem a economia como grade de inteligibilidade para a regulação social. Para os adeptos do neoliberalismo, o Estado deve atuar a serviço dos interesses do capital e afirmar a lógica vigente do consumo e da volatilidade (HARVEY, 1989) e instituir na sociedade a cultura empresa (DARDOT; LAVAL, 2016).

O resultado do impacto desse contexto social na Educação é a imposição de políticas de avaliação externa de larga escala, modos de financiamento para além dos executados pelo Estado, políticas de formação de professoras, geralmente realizadas pelo setor privado e a promoção de diretrizes curriculares, que objetivam a transmissão do conhecimento oficial e que visam fundamentar a construção e execução dos currículos nas escolas (Ball, 2004). Em suma, tempos de produção de estratégias diversas de controle e governo dos sujeitos da educação. Diante desse quadro me questionei: quais estratégias de governo/regulação/controle podemos encontrar nos documentos curriculares de Campinas?

Outro ponto fundamental dessa disciplina foi compreender melhor o ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1994) como ferramenta importante para analisar as políticas curriculares. A opção por Ball se reforça pelo fato dele não adotar a centralidade do Estado nas suas análises, elemento característico das Teorias Críticas. Suas pesquisas não negam o papel do Estado, visto que é esse quem produz e divulga as políticas curriculares, bem como avalia seus resultados. Ball (2011) indica que numa sociedade fragmentada as relações que se estabelecem entre grupos dominantes e dominados não dão conta de explicar as negociações que pautam as políticas. O ciclo de políticas caminha em direção a uma alternativa pós-estrutural. Ancoradas nessa perspectiva filosófica, Lopes e Macedo (2011a) buscam aprofundar o tema, aproximando a trajetória do sociólogo Basil Bernstein, dando a devida importância as recontextualizações como características aos processos de circulação de textos. Ball (2001) ao apresentar a dimensão do hibridismo<sup>5</sup> ao entendimento da política, aprofunda a questão local-global, e, nos auxilia nesta pesquisa, principalmente quanto à produção do ciclo de políticas.

---

<sup>4</sup>Foucault (2008) usa a palavra governo e não governo para designar todo o conjunto de ações de poder que visam conduzir (governar) deliberadamente a condução de condutas de uns sobre outros ou sobre si mesmo.

<sup>5</sup> A dimensão do hibridismo implica compreender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas também como políticas culturais que orientam determinados desenvolvimentos simbólicos e alcançar uma transformação social almejada (LOPES; MACEDO, 2011a).

Explica Ball (2001), que a formulação das políticas é atravessada por intenções diversas, que resultam em disputas entre grupos distintos. Esses embates influenciam, decididamente, o processo político e a sua efetivação. Explana que esses conflitos e negociações precisam ser identificados e considerados em qualquer análise sobre o tema. Considera, então, as relações de poder que atravessam os processos de formulação, implementação e avaliação. O que implica pensar em formas de resistência, hierarquias, posicionamentos identitários etc., que influenciam a consolidação, divulgação e realização das propostas. As políticas curriculares estão sempre em processo de construção, e decorrem de múltiplas leituras das questões educacionais, feitas por pessoas de diferentes matrizes conceituais, que manifestam concepções distintas de mundo. Em suma, não se pode analisar as políticas apenas como procedimentos de produção e implementação realizadas por um grupo político, que está naquele momento sócio histórico à frente de um Governo<sup>6</sup>, sem considerar a relação entre as macros e as micropolíticas, assim como o seu interior constitutivo. O que importa é analisar as forças que atravessam o processo, centrando os esforços em compreender as motivações dos diferentes setores envolvidos. Esses apontamentos trazidos por Ball, me fez indagar: quais são os contextos políticos para a produção dos documentos curriculares de Campinas para a EI? Quais são os discursos que as DCCEI divulgam e, com isso, produzem interesses?

Essa posição coaduna com o modo como considero o currículo: uma prática discursiva, que, por compor o dispositivo<sup>7</sup> da escolarização<sup>8</sup>, projeta e por isso governa as identidades de seus sujeitos (SILVA, 1999). Enquanto prática política do Estado, o currículo é um campo de disputa que recebe influências diversas, que expressam intencionalidades tanto do contexto local em que acontece quanto do quadro social global.

---

<sup>6</sup> Utilizaremos, assim como Veiga-Neto (2007) Governo – com a letra maiúscula- para se referir à instância pública “do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (p. 19).

<sup>7</sup> Para Foucault (2017), o dispositivo refere-se às práticas que atuam como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando. O autor demarca três formas de compreender o dispositivo: 1) “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”; 2) A relação existente entre esses elementos citados anteriormente, e, entre estes elementos existe um jogo, no sentido de mudanças de posição e/ou funções; 3) “entendo o dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2017, p. 138-139).

<sup>8</sup> Segundo Veiga (2002) “Ao apresentarmos a orientação metodológica foucaultiana, reafirmamos que a escola não é o dispositivo, mas a escolarização, uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder” (p.91).

Diante desses apontamentos, tomamos como objeto desse estudo as DCCEI, publicadas em 2013, e ainda vigente na política do município<sup>9</sup>. Trata-se de um documento que divulga e por isso produz a conduta tanto das crianças a que se destina, como também das pedagogas e demais agentes educacionais, além da instituição escolar responsável por elas. São esses sujeitos que colocarão as DCCEI em ação. A partir dessas condições, o nosso objetivo neste trabalho é analisar os discursos pedagógicos presentes nas DCCEI, bem como o campo em que se dá as suas condições de possibilidades de existência, a fim de identificar os regimes de verdade que produzem, afirmam e visam a governar o corpo dos infantis.

Para fazer isso, assim como mostra Foucault (2008b), não utilizaremos métodos modernos sistemáticos, pois a trajetória que traçamos são imprevisíveis e totalmente instáveis. Propomos uma análise pós-estrutural baseada em Cherryholmes (1993), que, por sua vez, apresenta suas ferramentas metodológicas com base na arqueologia e na genealogia divulgadas por Foucault, por considerá-las como uma forma de ver/entender/compreender/problematizar as coisas, desnaturalizando seus aspectos constitutivos.

Ou seja, ao olharmos as DCCEI e tentarmos identificar os discursos pedagógicos presentes, encontraremos vários pesquisadores que estudam os temas imbricados na sua construção, afirmado uma vontade de saber-poder a fim de organizar/controlar o currículo. A proposta, então, é problematizar os discursos pedagógicos presentes no documento curricular. Essa ação não estará imune de críticas, pois os argumentos pós-estruturais nos indicam que não há discursos no campo do currículo que não façam afirmações sem algum interesse.

Ao caminhar por entre uma das minhas leituras, aprendi que diante de uma folha em branco, diante da dificuldade em não conseguir escrever e da sensação de desespero, devemos fazer a seguinte pergunta: “que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora?” (FISHER, 2007, p. 52). Arrisco-me a continuar o questionamento: quais são os perigos que as crianças enfrentam na escola?

Foi a partir da disciplina realizada na USP e também, nas disciplinas cursadas na própria Faculdade de Educação Física da UNICAMP<sup>10</sup>, que percebi que os documentos curriculares são frutos desses desdobramentos sociais, atravessados pelas forças neoliberais. Dentro dos currículos existem interesses tanto do Estado, como também de comunidades epistêmicas<sup>11</sup> que lutam pelo seu espaço de decisão, a fim de influenciar as políticas globais e

---

<sup>9</sup> As DCCEI estão disponíveis no *sítio* da secretaria da educação local [http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/04\\_diretrizes\\_infantil.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/04_diretrizes_infantil.pdf)

<sup>10</sup> Nome das disciplinas: Educação Física Escolar e EC na Educação Física

<sup>11</sup> Ball (1998) utiliza o conceito de comunidade epistêmica ao desenvolver a análise do contexto da influência, que será tratado mais à frente. As comunidades epistêmicas são uma rede de especialistas reconhecidos em um domínio

locais. Estar presente nesses espaços, que descrevo aqui, é compreender como um ambiente escolar funciona e os interesses que o fazem funcionar. Estar debruçada dentro desse referencial teórico apresentado aqui é entender, na verdade, que esses interesses não estão ocultos, à espera de ser desvelados por alguém. Eles estão ali, não estão escondidos, só precisamos de certas lentes para conseguir enxergá-los.

Cabe também explicar que a escolha dos documentos curriculares de Campinas da EI deveu-se por dois motivos: em primeiro lugar porque essa preocupação com a infância é recente. Desde a década de 1990, as crianças bem pequenas são alvo de políticas públicas mais intensas e extensas para a sua formação. Isso se evidencia tanto pela LDB (9.394/96), que tornou a EI parte da educação básica, e, conseqüentemente, obrigatória, como pelo PNE, que traça metas para a sua universalização<sup>12</sup>. Não à toa, cresce a produção de documentos de orientação curricular para esse nível de ensino no âmbito dos estados e municípios da federação.

Em segundo, porque, assim como notamos na revisão que fizemos sobre as DCC (FERREIRA, 2016), os estudos sobre as políticas curriculares estão circunscritos às políticas federais e às das capitais. Não se nota a presença de estudos das políticas curriculares que são apresentadas nos demais municípios da federação, que, na sua totalidade, concentram a maior parte da população da nação. Na EI isso não é diferente. Nessa ótica, reforço que a cidade de Campinas tem grande adensamento populacional e importância socioeconômica para o estado e o país<sup>13</sup>. A prefeitura de Campinas contém matriculadas nas 159 escolas de EI do município 33,4 mil crianças, com idade de 0 a 5 anos e 11 meses<sup>14</sup>.

A população de Campinas tem aproximadamente mais de um milhão de habitantes, e sua região metropolitana ultrapassa os 3 milhões de habitantes, sendo que muitos deles trabalham em Campinas. É a terceira cidade mais populosa do Estado de São Paulo. Por um lado, é uma cidade que possui um polo industrial reconhecido internacionalmente, possui um aeroporto de transporte de cargas, diversas universidades, entre elas a UNICAMP, com uma grande produção acadêmica. Por outro lado, possui um dos maiores bolsões de pobreza da

---

particular e com legitimação em termos de conhecimentos politicamente relevante associada a área de conhecimento.

<sup>12</sup>Metas do PNE que estão relacionadas com a Educação Infantil: Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE; 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 (BRASIL, 2014). No atual momento político, essas metas estão em disputa.

<sup>13</sup>A cidade está com uma população estimada em 1.194.094 habitantes. População de 0 a 4 anos 35.521 meninos e 31.330 meninas. O PIB per capita é de R\$ 49.876,62 (IBGE, 2016) e o IDEB é de 6,4.

<sup>14</sup> Dado o obtido através do site da prefeitura de Campinas com uma publicação em 2015: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=28118>

América Latina (eixo Parque Oziel, Monte Cristo, Gleba B e Vida Nova), onde vivem aproximadamente 150 mil pessoas. É nessa contradição que Campinas apresenta grandes problemas no atendimento às crianças da educação infantil para ser enfrentado<sup>15</sup>. A seguir, apresento – como outra forma de mostrar os dados da cidade de Campinas - uma imagem que o site da prefeitura de Campinas possui que mostra no mapa o posicionamento das escolas de EI que compõe o município de Campinas.

**Figura 1: Mapa do posicionamento das escolas de EI em Campinas**



Fonte: [http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/vagas\\_infantil.php](http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/vagas_infantil.php)

A fim de analisar esse cenário, este trabalho apresenta-se da seguinte forma: o primeiro capítulo, denominado (Des)caminhos<sup>16</sup>, descreve os passos que a experiência dessa

<sup>15</sup> IBGE (2016).

<sup>16</sup> Durante o meu processo de escrita, percebi que ao querer traduzir em palavras os meus pensamentos, gostei de jogar com as palavras e os parênteses. Sendo assim, ao longo desse texto explicarei o porquê de cada criação.

pesquisa me fez traçar. A tentativa é fugir de uma receita, de um protocolo que eu vá seguir, ou ainda, que os demais leitores um dia queiram se pautar. Nele, apresento o modo como explorei o método da pesquisa.

Depois, separamos o texto em duas seções, na Seção I apresentamos os contextos nos quais as políticas curriculares da EI no Brasil foram produzidas desde a década de 1980 e, dentre elas, o documento estudado neste trabalho. Dentro desta seção, encontramos três capítulos que fazem as inter-relações dos contextos políticos, econômicos e pedagógicos, e a dividimos da seguinte forma: o terceiro capítulo, abordamos as inter-relações infância-escola-governo, o qual visa mostrar a invenção da infância moderna como forma de governar os in(fala)ntes<sup>17</sup>. No quarto capítulo, tratamos das inter-relações liberalismo-neoliberalismo-infância, a fim de compreendermos as políticas vigentes que produzem a forma pela qual percebemos a infância nos contextos atuais. No quinto capítulo, discutimos as inter-relações políticas públicas-governo-infância, no qual exemplificamos as produções políticas envolvendo o governo dos in(fala)ntes.

A Seção II tem por objetivo analisar as DCCEI, identificando os discursos pedagógicos que estão presentes neste documento e regulam os corpos dos in(fala)ntes. Nesta seção, apresentamos os temas principais que criamos para análise das DCCEI: relação público-privado, currículo, conhecimento, docência e formação continuada.

Sendo assim, o sexto capítulo, debatemos as inter-relações DCCEI-público-privado. Detalhamos o objeto desta pesquisa: as DCCEI, expondo, também, aspectos relativos à cidade, bem como suas políticas públicas que rodeiam/movimentam/transformam a EI de Campinas. O sétimo capítulo, discutiremos os discursos pedagógicos dentro da inter-relação entre do currículo, conhecimento e experiência. No oitavo capítulo, abordaremos os discursos pedagógicos presentes na inter-relação entre docência, formação continuada e a profissionalização. Ao final, nas Part(idas) buscamos apresentar uma síntese dos apontamentos presentes neste trabalho, os resultados que chegamos, bem como as possibilidades idas que este trabalho nos fez suscitar.

---

<sup>17</sup> Quando iniciei meus estudos sobre a infância, busquei a origem etimológica da palavra infância. Descobri que ela é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*=falar, onde *fan*=falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Sendo assim, produzi esse termo in(fala)nte, muito, também, pelo sentido que sempre falamos, desejamos e queremos pelas crianças.

## 2. (DES)CAMINHOS

Neste capítulo, apresento as questões do método, dos (des)caminhos da pesquisa. Para tanto, cabe enfatizar que nas vindas desse texto, apresentei as minhas questões e insatisfações com as minhas certezas sobre esse tema. Foi mergulhada nesses sentimentos que tomei o caminho de estranhar as minhas verdades, as quais dentro desses sentimentos me davam segurança. Sem perceber, aqui estou eu, destruindo paredes de concreto que me mantiveram totalmente estável todo esse tempo, construí novas, e ainda contínuo as destruindo. Dei-me a permissão: pensar de outras formas. Tudo isso com o papel fundamentado da teoria, que me permitiu partilhar novas/outras significações, que me viraram do avesso.

Outro ponto fundamental a entender desse capítulo é que a última coisa que se pretende é uma prescrição de cunho metodológico. Os passos trilhados aqui jamais servirão de orientação para demais pesquisadores que desejam se debruçar por esses temas, como também não devem ser utilizados como fonte de inspiração. Não há nada nele que seja transcendente<sup>18</sup>. Partindo desses pressupostos, do objetivo e da questão deste estudo, descrevo a seguir os passos que a experiência dessa pesquisa me fez traçar e, também, quais as ferramentas adotadas como método para a construção das análises dos dados produzidos nesta pesquisa. Propus-me a fazer uma análise pós-estrutural, baseada nas indicações de Cherryholmes (1993).

A criação da denominação deste capítulo como (des)caminhos surgiu exatamente pela aproximação das leituras sobre a análise pós-estrutural. O caminho escolhido não seguiu uma estrutura linear, uma única direção, o que aconteceu foi um ir e vir diversas vezes, que aos poucos foi se constituindo, enfim em passos dados para então realizar o caminhar. Isso não significa que não sabíamos o que fazer ou que buscávamos soluções para os nossos problemas educacionais. As teorias foucaultianas nos ajudaram a compreender os caminhos do que um dia se tornaram uma verdade absoluta, por isso o 'des' em frente da palavra caminho. Porque ele não foi de primeira uma única via, ele foi se constituindo, com várias entradas, muitas vezes retornamos ao ponto inicial, para então, zarpar novamente e chegar onde chegamos. Queremos negar aquele caminho tracejado *a priori* e fazer uma ação contrária a ele.

---

<sup>18</sup>A busca por uma perspectiva metodológica perfeita, a qual consegue explicar as questões do mundo e como ele funciona, que nos dê uma verdade absoluta é fruto da Modernidade e principalmente do Iluminismo (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

## 2.1 Os passos do caminhar

Para escolhermos que sentido nossos passos caminharíamos, levamos<sup>19</sup> em consideração que para algumas perspectivas epistemológicas o método tem um caráter definitivo como uma ‘receita de bolo’, porém outras perspectivas existentes acessam características mais maleáveis. Veiga-Neto e Lopes (2007) explicam que sempre devemos seguir normas e regras estabelecidas previamente pelo contexto que habitamos. Seguir regras e normas não significa acatá-las de forma rígida, dar preferência a forma como é feita e não ao conteúdo.

Como um exemplo dessas perspectivas epistemológicas com caráter definitivo, Cherryholmes (1993) explica sobre a análise estrutural do currículo. O autor entende o currículo como um sistema simbólico que pode ser analisado como um sistema de signos, sendo os signos inexistentes fora de um sistema linguístico e o valor do signo apenas determinado a partir de suas relações com outros signos. Ou seja, o valor de um termo pode até ser modificado sem que haja uma modificação no significado, isso porque um termo vizinho foi modificado.

Assim, a análise estrutural preocupa-se com os signos. Ela se preocupa em como a linguagem está estruturada/organizada, e não com a verdade que está sendo produzida. Essa análise foca em categorias, classificações de um argumento. Pensar essa análise no campo do currículo é buscar a forma de “como o campo é conceitualmente organizado, quais são as tarefas centrais do campo e como os curriculistas devem preceder” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 148).

Porém, é a partir das perspectivas mais flexíveis que esse trabalho se aproxima. Ser flexível não significa relativizar, ou ainda, dizer que vale tudo. Cherryholmes (1993) afirma que os pós-estruturalistas ao estudarem o campo do currículo desconfiarão de todas as certezas que o currículo contém: que horas chegar, o que desenvolver, implementar, entre outras ações.

Os principais elementos/ferramentas para a realização de análise pós-estrutural podem ser identificados nos escritos de Michel Foucault e Jacques Derrida, embora não sejam só eles (CHERRYHOLMES, 1993). Foucault (1972; 1980) coloca que as regras de um discurso governam o que pode ser dito e não dito em determinada ordem discursiva. Afirma o pensador francês, que os discursos têm que ser analisados pela sua produção histórica, cultural, política, econômica e linguística. Pensar nisso diante de uma análise do currículo, é pensar nos discursos que formam esse campo, tais como “teoria social, filosofia da ciência, organização escolar, psicologia do desenvolvimento, disciplinas acadêmicas etc.” (CHERRYHOLMES, 1993, p.

---

<sup>19</sup> De agora em diante, falarei na primeira do plural, visto que minha posição de autoria decorre do debate com as referências.

150). Ou seja, em uma proposta curricular encontramos os resultados de estudos de vários pesquisadores que tencionam organizar o currículo. O que se pretende é garantir que os estudantes tenham a oportunidade de aprender o que é considerado importante, a partir da seleção de conhecimentos referenciados pelas concepções de quem produz o documento curricular. A proposta, aqui, é problematizar essas bases firmes que sustentam os discursos desses currículos. Essa problematização não estará imune de críticas, pois os argumentos pós-estruturais nos indicam que não há discursos no campo do currículo que não façam afirmações com suas próprias verdades, pois todas têm algum interesse.

Para nos debruçarmos no texto que contém as DCCEI, precisamos entender que aquelas palavras não fazem referência só pelo que lemos. Segundo Cherryholmes (1993) as palavras trazem definições, valores e diversos significados construídos historicamente. Ou seja, para compreender o texto precisamos nos atentar no que está presente e no que não está presente nos documentos curriculares. Os silêncios também serão importantes! Afirmamos que as DCCEI são um produto cultural e histórico, que fazem referências a certas ideologias políticas e sociais, por isso, ao lermos as DCCEI, nos atentamos às seguintes ações, conforme propõe Cherryholmes (1993):

- Descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas de um lado, e a teoria e a prática curricular de outro;
- Quais interesses são atendidos e quais são excluídos;
- Quais são os valores que levam as escolhas dos princípios organizadores do currículo;
- Quais são as condições históricas e as estruturas sociais que influenciam a tomada de decisões.

Com base em Fisher (2007), deixamos para trás as certezas superficiais e nos adentramos nos autores e teorizações que nos apresentaram fontes consistentes. É dessa forma que conseguimos pensar de outra forma, tencionando as fontes conceituais e estabelecendo relações com o nosso material empírico. Fisher (2007) afirma que fazer isso é assumir que vamos nos separar de nós mesmos para então conseguirmos realizar um olhar crítico sobre a forma que pensamos. Informa a autora que “estamos falando de um trabalho onde o pesquisador é aquele que em primeiro lugar transforma a si mesmo, onde ele ultrapassa o seu próprio pensamento” (FISHER, 2007, p. 58).

Isso ocorre porque o texto não tem apenas uma voz e apenas um sentido do discurso, por isso a polifonia nos discursos. A polifonia é a incorporação ao próprio discursos de várias vozes, enunciadores<sup>20</sup> e locutores<sup>21</sup>. São todas as vozes que cada discurso apresenta, inclusive a nossa voz que é constituinte da do outro, sendo impossível essa separação e por isso a complexidade de tal análise (SILVEIRA, 2007).

Veiga-Neto (2000) afirma que estudos dessa natureza devem perguntar “de que maneira isso tornou-se verdadeiro?”, ou ainda, “que efeitos essa verdade produz?”. Agora, pensando especificadamente no nosso objeto, quais estratégias de governo, tomadas como verdadeiras, podemos encontrar nas DCCEI? Essa questão mobiliza outra: quais são os discursos produzidos pelas DCCEI?

Na tentativa de responder essas perguntas, contaremos com a contribuição dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, a fim de analisarmos a produção das formas de regulação cultural, principalmente as obras de Hall (1997, 1998, 2000) que os estudos do currículo abraçaram; os estudos de currículo, com destaque para os estudos de Lopes e Macedo (2011) e Silva (1995, 1998, 1999); o ciclo de políticas curriculares, elaborado por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1994) para ampliar os estudos estadocêntricos de políticas e amenizar o distanciamento entre a produção e a implementação curricular.

Cabe destacar que campo de pesquisa dos EC utiliza diversas perspectivas para entender as complexas interações que transpassam o fenômeno a ser estudado ou as formula, atendendo ao princípio do rigor. No campo dos EC enfatiza-se a relevância de localizar os objetos em contextos materiais específicos para realizar a análise das relações sociais que ali se inserem. Ao escolher o objeto que será investigado, essas análises mostram que toda relação social é marcada por relações de poder que determinarão a legitimidade, a representação, a verdade e o conhecimento. Ao utilizar os EC como referência nas análises dessa pesquisa, perceberemos como o conhecimento está associado ao poder que formulará ações em determinada cultura. A cultura, a partir desse campo teórico, está totalmente entrelaçada com as relações de poder que produz a significação do que é relevante culturalmente para determinados grupos (VEIGA-NETO, 2000).

---

<sup>20</sup> “são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (SILVEIRA, 2007, p. 78).

<sup>21</sup> “ser apresentado como responsável por um enunciado”. É o caso das citações (discurso direto ou indireto), alusões, referências, em que, digamos, ocorre uma exibição da polifonia, através da referência à existência de outra fonte do que eu digo” (SILVEIRA, 2007, p. 78).

Centrar as análises nos fenômenos culturais não é afirmar que tudo é cultura. Segundo Hall (1997), a cultura

é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (p. 33).

Os EC contribuem para analisar os processos de regulação, e, além disso, mostram os modos de subjetivação presentes em qualquer intenção educacional que visam a produzir determinadas identidades. Reforçam a ideia de que a pedagogia não pode deixar de lado as relações entre cultura, Estado, mercado e sociedade civil, que são as que definem os significados e as metas da educação escolar nestes tempos. Tomamos, assim, as DCCEI como uma tecnologia de poder que visa a regular os seus sujeitos de modo a produzir subjetivações que os tornem afeitos à determinada identidade de criança, docente e EI.

Hall (1997) explica que para fazermos valer a análise das formas de regulação através da cultura é importante identificar as estratégias que são formuladas com esse objetivo. A primeira forma de regulação que ele apresenta é a normativa, a qual representa as ações humanas que são realizadas a partir de normas que são realizadas inconscientemente. O que a regulação normatiza é capaz de fazer é dar um certo formato na conduta das práticas humanas. Sabemos bem que o currículo é uma forma de normatização do ser criança.

Outra forma de regular a culturalmente é pelos sistemas classificatórios que é responsável em dizer o que é aceitável ou não em relação a cada cultura. E a terceira forma de regulação que Hall (1997) expõe diz respeito a regulação do tipo de sujeitos que nós somos, ou seja, é uma forma de que as ações externas a nós agirão e regularão a cultura criando os desejáveis tipos de sujeitos. Ao selecionar quais os conhecimentos e práticas que devem compor a formação de seus sujeitos, qualquer programa ou política curricular reforça sistemas que classificam o que é e como deve ser a escolarização, e, no nosso caso, como deve ser a EI de Campinas e seus sujeitos.

Já o ciclo contínuo de políticas é considerado por Ball (1994) como uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias políticas”. Por meio do ciclo contínuo de políticas, elaborado por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), é possível caracterizar o processo político. O desenvolvimento desse operador conceitual e metodológico, depois de algumas alterações na sua elaboração, resulta em três arenas políticas: contexto de influência,

contexto de produção de texto e contexto de prática<sup>22</sup>. Cada um deles representa arenas, lugares e grupos de interesse que envolvem disputas e embates, porém nesse trabalho focaremos apenas no contexto de influência e no contexto de produção de texto, que entendemos dar conta do processo político da produção do documento analisado nesse trabalho<sup>23</sup>.

O processo de investigação foi o tempo todo refeito a partir de demandas que apareceram no percurso investigativo, o que fez descartar, como dito, qualquer estratégia fechada ou determinada *a priori*. Os (des)caminhos seguidos aqui têm a ver com a noção de experiência como forma de acontecimento, de ação, de prática (LARROSA, 2002). Escolhemos um caminho que nos fizeram trilhar da melhor maneira pela experiência que nos aconteceu.

Os capítulos 1, 2 e 3 das DCCEI pautaram as nossas análises da seção I; os capítulos 4, 5, 6 e 7 do referido documento pautaram as análises da seção II. Vale ressaltar que para realizarmos a estruturação das análises o documento foi lido, relido e (des)lido. Entre uma anotação e outra, entre uma organização e outra, essa estrutura de escrita foi feita, primeiramente, abrangendo toda e qualquer limite de uma estrutura é uma prática arbitrária, secundariamente, por acharmos que desta forma ficaria mais coeso para a compreensão.

Descrevemos os posicionamentos de estranhamento, de dúvida ao que certas narrativas são consideradas como natural, norma, regra, certeza absoluta. Forçamos um deslocamento na busca das condições de sua produção. Nessa tentativa de descrever os (des)caminhos a intenção é intervir na realidade e dissolver o ponto de vista dos observadores. Os (des)caminhos aqui formulados são apostas ético-políticas desta pesquisa.

---

<sup>22</sup> A produção de Ball apresenta também mais dois contextos acrescentados posteriormente: de resultados e de estratégia política, porém esses dois contextos não serão utilizados nessa pesquisa.

<sup>23</sup> No transcorrer do trabalho esses contextos serão detalhados.

## SEÇÃO I – AS INTER-RELAÇÕES DOS CONTEXTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS DOS IN(FALA)NTES

Nesta seção, apresentaremos os contextos nos quais as políticas curriculares da EI no Brasil foram produzidas desde a década de 1980 e, dentre elas, o documento estudado neste trabalho. Essa apresentação reforça a concepção de que ao discutir um documento que permeia questões sobre a infância, muitas vezes, ignoramos o fato de que a mesma é uma invenção, assim como desconsideramos que a sua manutenção e suas formas de compreensão, logo de intervenção, se dão por uma vontade de poder sobre o governo dos sujeitos infantis, consequências da modernidade.

Para isso nos debruçaremos no contexto de influência do ciclo de políticas<sup>24</sup> produzido por Ball e colaboradores (1992). O autor aponta as dimensões do hibridismo na perspectiva das políticas; a influência das relações que se estabelecem entre o global e o local e, a partir disso, desenvolve o ciclo de políticas junto com seus colaboradores na tentativa de interpretar as políticas curriculares de uma forma não linear e verticalizada, abandonando uma perspectiva estadocêntrica (LOPES; MACEDO, 2011a).

Ball (1994) não ignora a importância do Estado, mas o considera dentro do ciclo de políticas. A crítica dele à perspectiva estadocêntrica é que ela esquece de considerar na interpretação dos textos os discursos pedagógicos, as demandas educacionais da sociedade e as tradições curriculares das escolas. Pensar as políticas curriculares a partir do ciclo de políticas é possibilitar uma análise das políticas globais, indo além dos focos que consideram a globalização como produtora da homogeneidade cultural e também o fato inevitável dos intercambiamentos entre os países.

O ciclo contínuo de políticas é considerado por Ball (1994) “estrutura conceitual para o método das trajetórias políticas”. É com o ciclo contínuo de políticas que se ampliam os estudos estadocêntricos de políticas que permitem também amenizar o distanciamento entre a produção e a implementação curricular. Os autores caracterizaram o processo político como um ciclo contínuo, no qual ocorrem disputas em três arenas políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> O ciclo de políticas assume um caráter contínuo, sem hierarquias e linearidades, o contexto de influência é visto como um local onde as políticas públicas iniciam as construções dos discursos políticos. Essa arena é responsável por hegemonizar os principais conceitos da política, produzindo um discurso legitimador para as intervenções (LOPES; MACEDO, 2011).

<sup>25</sup> Tem também mais dois contextos acrescentados posteriormente: de resultados e de estratégia política, porém esses dois contextos não serão utilizados nessa pesquisa.

O contexto de influência, destacado nesta seção, é a arena em que ocorre a construção de discursos políticos responsáveis pela produção das políticas públicas. Essa arena é composta de muita disputa por diversos grupos que lutam pelos seus interesses, cada um buscando significar a finalidade social da educação. É aqui que conceitos se legitimam e produzem os discursos de base para política. Esse contexto representa o contato direto entre as políticas globais e locais. Para exemplificar, pensemos sobre as atuais preocupações em governar os in(fala)ntes, sobre a vontade de saber e poder sobre eles, por mais que essa vontade seja de muitos anos a produção dos documentos que orientam isso é recente.

Consideramos as DCCEI uma forma de controlar, regular, manusear a infância, o que em tempos de hegemonia da racionalidade política neoliberal esse processo se intensifica. O que se encontra são deslocamentos nas relações de poder que influí as formas de governar essa população, assim como os modos como os infantis conduzem a si mesmo.

Para esse fim, dividimos essa sessão em quatro capítulos que descrevem e apresentam as inter-relações necessárias para a compreensão deste objeto de estudo. Destacamos que não há a intenção de traçar uma história desse processo. Intentamos fazer uma escrita introdutória ao problema, localizando os marcos que impactaram e impactam os rumos da infância na sociedade moderna e nos dias atuais.

No primeiro capítulo, abordamos as inter-relações infância-escola-governo, o qual visa mostrar a invenção da infância moderna como forma de governar os in(fala)ntes. No segundo capítulo, tratamos das inter-relações liberalismo-neoliberalismo-infância, a fim de compreendermos as políticas atuais que produzem a forma pela qual percebemos a infância nos contextos atuais. O terceiro capítulo, discutimos as inter-relações políticas públicas–governo–infância, no qual exemplificamos as produções políticas envolvendo o governo dos in(fala)ntes. Por fim, no quarto e último capítulo desta seção, porém não menos importante, debatemos as inter-relações DCCEI–público-privado. Detalhamos o objeto desta pesquisa: as DCCEI, expondo, também, aspectos relativos à cidade, bem como suas políticas públicas que rodeiam/movimentam/transformam a EI de Campinas.

### 3. INFÂNCIA – ESCOLA - GOVERNO

Quando tratamos de infância, falamos dela de uma forma muito naturalizada. Por mais comum que seja pensarmos na infância, devemos saber que sua invenção está relacionada às diversas transformações socioculturais ocorridas na Europa entre meados do século XIV e o fim do século XVI. Com a explosão de novos fenômenos políticos, econômicos, demográficos, tais como a derrocada do regime feudal, as revoluções científicas e religiosas, as grandes navegações, o aumento da população urbana, a consolidação dos Estados-nação, outro *ethos* de vida se instaura: a Modernidade no Ocidente. Por efeito, outras formas de governo das populações são produzidas.

É nesse bojo que surgem o sujeito como indivíduo e a população como termo político-administrativo. O desejo de governar é, como pontua Foucault (2008), uma forma de dar conta dessas populações mais densas, porém com um cuidado muito singular. Ao mesmo tempo em que se preocupava com a liberdade individual era necessário organizar a vida coletiva, o que resultou em novas formas de governo.

Com a necessidade de governar as populações e a espécie, é na metade do século XVIII que a arte de governar torna-se um dispositivo importante para o governo das populações (FOUCAULT, 2008b). A população passa a ser percebida como um todo que apresenta necessidades. Por isso, foi preciso gerir a vida dos indivíduos que a compõe, momento em que termos como saúde, higiene, natalidades, raças entram em cena de forma a tornar a população um corpo, cuja ação é passível de ser calculada e, por isso, governada. “O descobrimento da população é, ao mesmo tempo que o descobrimento do indivíduo e do corpo adestrável” (FOUCAULT, 2008b, p. 193).

É nesse cenário que no transcorrer dos séculos XVI e XVII as crianças começaram a ser consideradas importantes para um projeto social e político no Ocidente. Danelon (2015) afirma que tanto na Antiguidade, quanto na Idade Média havia concepções de infância, porém é na Modernidade que iniciam as técnicas de controle em torno dela, que acabam por produzir hipóteses, pressupostos, teorias e generalizações a seu respeito. Essa situação coincidiu, e, por isso, reforçou as práticas produzidas pela Igreja para o controle e doutrinação dos infantis. Essas práticas eram as mais diversas, desde seminários para formação de católicos e protestante até o discurso de que os jovens (menores de 12 anos) seriam o católico e o protestante de amanhã, que ganhavam força para inculcação e moralização (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Dessa forma, em países como Espanha e Portugal, programas educativos foram elaborados pelos reformadores católicos, na intenção de organizar as instruções para essa

infância. Práticas que abarcavam os modos de educação das famílias e, também, das classes sociais, traçadas pelo clero para a efetivação e propagação do catolicismo. As inspirações desse modelo educativo advieram de projetos herdeiros do pensamento clássico, tais como os de Platão e Aristóteles, porém pensados a partir das experiências da Igreja. Aqui podemos dizer que se inicia a configuração da “infância”, sendo a incrustação da fé a forma de educação instalada.

Colocamos entre aspas a “infância”, pois, assim como nos explicam Varela e Alvarez-Uria (1992), no século XVI a “infância” não era uma etapa cronologicamente precisa. Os autores daquele momento diferiam quando citam os períodos de infância, puerícia e mocidade, e também quanto ao momento em que se caberia iniciar o ensino das letras aos pequenos. O que coincide é a importância da aprendizagem da fé e dos bons costumes. Ademais, as características dessa etapa as que convergiam eram:

maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza e juízo, que exige desenvolver razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes- no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal – que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 4).

As investigações de Ariès (1981), marco dos estudos sobre a construção social do sentimento de infância e da família<sup>26</sup>, indicam que a partir do século XVII ocorreram transformações na função da família, que demandaram o surgimento do sentimento de paparicação dos infantis, logo na emergência da concepção moderna de infância. A família deixa de ser modelo de administração social e responsável pela conservação dos bens, para se tornar em um ambiente de afeto entre os cônjuges e entre eles e os filhos, por conta da importância que se passou a atribuir à educação, tornando-se um aparelho de Estado.

Explica Ariès (1981) que até o século XVI as crianças eram tidas como adultos de tamanho menor, porém sem estatuto específico. Elas se inseriam em práticas cotidianas que, atualmente, são caracterizadas por práticas típicas de adultos: trabalhavam, viviam nascimentos, doenças e mortes, assim como também participavam da vida política, guerras, execuções, entre outras.

---

<sup>26</sup> Ariès pesquisou ampla gama de documentos iconográficos religioso e leigo, vestimentas, diários, efigies funerárias, jogos e brinquedos.

Ao olharmos para o quadro abaixo, no qual observamos uma criança com vestimentas de adulto<sup>27</sup>, temos um exemplo de como as crianças eram vistas como pequenos adultos. Os quadros de então não mostram crianças com roupa de crianças, criança com brinquedo próprios, assim como notamos no nosso cotidiano.

**Figura 2: Retrato de la infanta Margarita**



Artista: Diego Velázquez

Óleo sobre tela

Ano: 1876

Pessoa na foto: Imperatriz Margarita Teresa filha de Filipe IV

Com a noção de “sentimento de infância” criaram-se técnicas para preservar as crianças dos hospícios<sup>28</sup> e prevenir mortes prematuras das crianças, possibilitando fazê-las viver (DORNELLES, 2005). O “sentimento de infância” é considerado uma das mais importantes transformações ocorridas na Modernidade. Ela criou um duplo efeito. Por um lado, repercutiu na pedagogia, que tanto gerou o seu desenvolvimento como a expansão da escola. Por outro, repercutiu na própria construção da sociedade moderna como uma sociedade educativa, isto é, uma sociedade dependente da escolarização para a sua consolidação. Não à toa, sua

---

<sup>27</sup>A busca por essa imagem deu-se após assistir a palestra Ilana Katz, no dia 19 de março de 2018, cujo tema era “Infância e Política”. A palestra pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oYvs1mQrFQ&t=390s>

<sup>28</sup>No século XVII, os hospícios proliferaram e abrigam juntamente os doentes mentais com marginalizados de outras espécies. O tratamento que essas pessoas recebiam nas instituições costumava ser desumano, sendo considerado pior do que o recebido nas prisões.

universalização (políticas), suas finalidades e modos de organização e atuação (currículos) são debatidos até os dias de hoje.

Em que pese os humanistas do século XVI, como Erasmo de Roterdã e Luís Vives terem produzido teorias pedagógicas que substituíram os métodos de intimidação de então por práticas dóceis e individualizantes foi com a *Didática Magna*<sup>29</sup>, texto escrito por Comenius<sup>30</sup>, que a pedagogia se institucionalizou, assim como a própria escola tornou-se uma preocupação das políticas de consolidação dos Estados-nação. O pastor protestante, nascido na região da Boêmia, principado do então Império Sacro-Germânico, descrevia de forma detalhada o modo racional e ordenado de educar seres humanos<sup>31</sup>. Esse texto se tornou tão importante que seus métodos e preceitos mais relevantes que autores como Jean Piaget<sup>32</sup> apontaram uma espécie de influência de toda à pedagogia a obra comeniana por causa dos avanços importantes encontrados (NARODOWSKI, 1993). Segundo Comenius, a infância não precisa ser cristalizada com urgência. A ausência dessa ânsia à descrição teórica da infância, tão própria dos nossos dias, é uma das grandes marcas da pedagogia do século XVII, pois é a partir disso que começa a produção massiva da infância já como um fenômeno teórico.

A infância, ainda para Comenius, é entendida como uma capacidade maior para aprender, porque nada ainda foi aprendido. É um terreno fértil, por isso os primeiros anos de vida do homem são importantes para as séries de aprendizagem ao longo da vida. Talvez por esse motivo, afirma Narodowski (1993), que a obra comeniana possui algumas características que acabam por pedagogizar o corpo infantil.

A concepção de família estabelecida e a visão religiosa de educação do comportamento e importância na fé contribuíram para o abrandamento das punições disciplinares, sem, no entanto, suprimi-las, pois, novas tecnologias foram (e ainda são) criadas nas escolas. A ênfase nesse modelo de educação para os infantis adentrou nas classes médias, que se ampliavam, e foi intensificada no século XVIII pelo Iluminismo, que tomava as crianças como naturalmente inocentes e necessitadas de uma educação que garantisse a própria existência da sociedade. Essa visão estava expressa na obra *Emílio*<sup>33</sup>, de 1762, escrita por Jean Jacques Rousseau. Dorneles (2005) cita o modelo de educação rousseauiana<sup>34</sup> como a

<sup>29</sup> *Didactica Magna* (título em latim) ou *Didática Magna* (título em português), também conhecida por *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, é um livro de Comenius publicado em 1649.

<sup>30</sup> Teólogo Joan Amom Komensky (Comenius em versão latinizada).

<sup>31</sup> Pautava-se nas sete artes liberais (o *trivium* - a gramática, a dialética e a retórica -, e o *quadrivium* - aritmética, geometria, astronomia e música), em estudos pré-universitário, o que seria hoje equivalente ao ensino médio: além das línguas clássicas e modernas.

<sup>32</sup> Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço.

<sup>33</sup> *Emílio*, ou *Da Educação* é uma obra filosófica sobre a natureza do homem.

<sup>34</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

principal pedagogia quando o assunto era o desenvolvimento natural, o que produziu o sujeito infantil moderno, educável, controlável e governável. É a partir dele que os estágios de desenvolvimento influenciaram a psicologia contemporânea e passaram a fazer parte das práticas educacionais<sup>35</sup>.

Na obra Emílio, a infância não aparece como um recorte arbitrário, também não aparece como uma cultura particular que diz respeito aos pequenos. Os limites da infância são naturais do seu próprio ser, a ação educativa e o estudo sobre a infância se realizam de acordo com a sua própria natureza (NARODOWSKI, 1993).

Bujes (2002) indica outro autor importante para entendermos a captura dos infantis pela pedagogia: Friedrich Froebel<sup>36</sup> – com suas referências rousseauianas – foi responsável pelas ideias sobre a educabilidade do sujeito infantil. É nesse autor que se encontram discursos que começam a representar a criança a partir do século XVIII – a criança como obra de Deus, espontâneas, da pureza e do bem-, e, também depois dele, as formulações da área *psi*. A autora também destaca que alguns conceitos ainda muito utilizados na teorização da infância se encontram na obra desse pensador alemão.

Froebel, assim como alguns de seus companheiros, se preocupava com pedagogias disciplinadas, ou seja, uma pedagogia para crianças que apresentam problemas de aprendizagem ou de comportamento. Porém, problematizaram essa forma, pois a tentativa era fazer uma educação criativa, respeitando o desenvolvimento infantil baseada na liberdade e autonomia do aluno (BUJES, 2002). Dessa forma, as pedagogias começam a se preocupar com o meio, deixam de lado o mestre/professor como o centro.

Desde Comenius se buscava ensinar tudo a todos para que todos pudessem aprender. Mas uma coisa é aprender e que todos aprendam, outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução, outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptarem ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-a o tempo todo (BUJES, 2002).

Ao compreendermos, por exemplo, a educação como processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas, a escola apresenta, desde então, formas

---

<sup>35</sup> O modelo de educação rousseauiana permaneceu hegemônico até meados dos anos 1960, principalmente na população francesa. Os movimentos sociais de então deflagraram protestos contra a sociedade conservadora, abrindo portas para novas formas de pensar a educação. Nesse bojo, várias críticas surgiram ao modelo de Rousseau. Não à toa, as DCCEI criticam pedagogias prescritivas, com protocolos para o desenvolvimento das crianças.

<sup>36</sup> Friedrich Froebel (1782-1852) foi um educador alemão que instituiu um modelo de educação conhecido como Jardim da Infância. Pautava-se na concepção da criança como uma planta em sua fase de formação, que, para ser semeada, exige cuidados especiais para crescer de modo saudável. Deve-se a Froebel o uso das brincadeiras como recurso educativo na EI. Sua obra influenciaria o movimento escolanovista do início do século XX.

de governo, nos indicando que o que vivemos hoje já é de longa data. O que modificou ao longo do tempo são as finalidades e as estratégias de governo. A tentativa de fugir disso é improvável, pois cada um de nós está imerso em redes de poder que o tempo todo nos controlam. Por isso, as crianças também ficam à mercê dessas tramas e não escapam totalmente disso, logo a educação ocupa um lugar de honra nos estudos sobre governamento (VEIGANETO, 2015). “O governo tem portanto uma finalidade, ele dispõe das coisas, (...), e dispõe das coisas [tendo em vista um fim]” (FOUCAULT, 2008b, p. 130).

A modernidade tem como uma das suas características a estatização das ações de governar, isto é, o Estado passa a governar coisas que antes não eram da sua alçada, como a educação dos sujeitos, que por longo tempo, limitou-se à Igreja, a preceptores, ligas de artesões entre outras. À essa condição Foucault (2008b) denominará governamentalização do Estado Moderno. No entanto, explica que tanto a ação de governar, quanto as relações de poder não estão apenas centradas no Estado, elas também estão distribuídas, pulverizadas microscopicamente em todo o tecido social. Essa mobilização dos poderes por parte do Estado para a condução das condutas humanas vai promover a vida: cuidar para que cada um permaneça vivo e prevenir a extinção da própria espécie, o que Foucault denominará de biopolítica e, também preocupar-se em conduzir a vida dos indivíduos com as exigências singulares, o que Foucault entende como as técnicas disciplinares.

A partir do século XVIII, a biopolítica buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos como saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. Essa nova forma de poder se preocupará com a demografia, a higiene pública, a natalidade, a velhice, e com as patologias que deixam o indivíduo fora do mercado de trabalho e as relações com o meio geográfico (FOUCAULT, 2008a). A biopolítica, ao cuidar dos processos que garante a individualidades dos indivíduos, acaba por significar a promoção da vida coletiva, pois é preciso governar os indivíduos para que se promova a vida em nome da defesa da sociedade, logo da espécie, do indivíduo. Isso decorreu também do surgimento da biologia, como campo de estudos, que passa a influenciar todo o modo de pensar para garantir a sobrevivência da espécie humana. O paradigma biológico passa a determinar todas as formas de gerir a população a fim de garantir o controle do seu comportamento. É aqui que a medicina administrativa ganha força e a educação dos corpos torna-se um princípio de controle para a organização social (FOUCAULT, 1993). Eis o momento da emergência da EF como parte da Educação Integral do indivíduo e, com ela, o surgimento dos métodos ginásticos, sistematizados no transcorrer do século XIX a partir de conhecimentos científicos (SOARES, 1996). A educação emerge como uma questão biopolítica.

A ginástica realizou uma forte vinculação com o universo científico, e apoiou-se na Anatomia, Fisiologia, Higiene e Mecânica, e uma menção à Filosofia, à Música e ao Canto. Foi com essa conexão com a ciência, que ela foi se inserido no discurso do poder, concomitantemente, a Ginástica torna-se uma técnica capaz de contribuir com alguns cuidados de si, mas apenas com aspectos utilitários, e aos novos códigos da civilidade que se estabelecia (SOARES, 2000).

A Ginástica se torna uma grande fé ao chamado progresso, e, também faz parte de uma ideologia cientificista que “impregna a vida de indivíduos, grupo e classes, transformando a sociedade em um grande organismo vivo que tende a evoluir do inferior ao superior, do simples ao complexo, e onde tudo pode (e deve) ser medido, classificado, comparado [...]” (SOARES, 2000, p. 49).

As teorias agrupadas no que hoje denomina-se EF no Ocidente é fruto dos Sistemas Ginásticos Europeus. Os Sistemas ginásticos contribuíram para delimitar o pensamento moderno envolvendo as práticas corporais que se criaram fora do mundo do trabalho, apresentando a ideia de saúde, vigor, energia e moral juntamente à sua aplicação, possibilitando um conjunto sistematizado, pela ciência e pela técnica (SOARES, 2000).

Soares (2000) conclui:

A Ginástica será, então, mais uma expressão de naturalização da sociedade, de uma sociedade que deseja ordem e hierarquia. Assim, em suas prescrições, a ordem, a disciplina, a hierarquia e a saúde como responsabilidade individual, figuram de um modo singular. Ao reorganizar os gestos, reduzindo-os à mecânica do movimento, contribuiu para a criação de hábitos e atitudes necessários à ordem capitalistas e seus códigos (SOARES, 2000, p. 51).

É importante ressaltar que a instalação da EF como prática pedagógica na escola nos séculos XVIII e XIX foi por influência militar e, também, médica. Entendia-se que devia-se educar o corpo para a produção, pois conseqüentemente promoveria saúde e a educação para a saúde (BRACHT, 1999).

O corpo passa a ser foco de estudos das ciências biológicas nos séculos XVIII e XIX. “O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal” (BRACHT, 1999, p. 73). Dessa forma, a EF surge tanto para colaborar na produção de corpos saudáveis e dóceis, quanto para se legitimar o conhecimento médico científico do corpo (BRACHT, 1999). O então surgimento dos métodos ginásticos não foram pensados especificamente para a escolas, porém os pedagogos e os médicos buscaram nos métodos os princípios para elaborar os conteúdos de ensino da escola (SOARES, 1994).

Feita a devida digressão com EF, retomamos a educação das crianças, assinalando que as elites participavam como agentes de orientações médicas em favor de sua prole, porém os “sem família”, os ambulantes, analfabetos, mulheres menos abastadas e suas crianças também se tornaram importantes alvos de políticas higienistas, com vista a assepsia dos espaços urbanos e das condutas humanas. O senhorio da família era educado pelos médicos com as normas e preceitos morais que deveriam ser introduzidos aos pequenos, para garantir o autocontrole e os cuidados de si como forma de encobrir as injustiças sociais e a miséria (RICHTER; VAZ, 2010). Sendo assim, as instituições responsáveis ao atendimento à infância<sup>37</sup> eram espaços para fabricar sujeitos “normais”, disciplinados, saudáveis, autogovernados. As crianças nobres eram capturadas pelas instituições escolares e sujeitadas às técnicas disciplinares<sup>38</sup> sobre o corpo para serem dóceis, manipuladas e domesticadas.

Às pedagogias da infância acrescentaram-se as práticas médicas. Pimenta Rocha (2009) afirma que com a medicina ocidental reconhecida no século XIX pelos resultados obtidos na cura das doenças, legitimou-se também como um guia de vida – não tardando a prescrever regras de comportamento e censurar prazeres no âmbito escolar. Diante do sequestro do tempo da infância pela escola e seu caráter obrigatório e universal, esta passa a ser tida como local decisivo na vida dos indivíduos, atuando decisivamente na construção e afirmação de representações ideais do corpo em período de formação: tenro, maleável e moldável. É dessa forma que a preservação da saúde das crianças e a constituição de corpos fortes e espíritos saudáveis são considerados de relevância para a construção e consecução dos Estados-nações, logo da identidade nacional. Uma biopolítica com investimento na força ativa, produtiva e defensiva de qualquer sociedade no mundo ocidental, que, ao longo do século XX se expande para todo o globo. Não à toa, saúde e educação são temas sempre em disputa nas políticas públicas.

A questão não era apenas produzir um número de crianças saudáveis, mas se devia gerir a vida também. É a partir disso que entram em jogo as relações pais e filhos. A família deixa de ser uma teia de relações do estatuto social, um meio de transmissão de bens, e, se torna

---

<sup>37</sup> Posteriormente essas instituições hospício, rodas dos expostos, escolas se modificaram na modernidade, (FOUCAULT, 1993).

<sup>38</sup> Ao compararmos a biopolítica com a disciplina – duas formas de poder, entendemos: “1) Quanto ao objeto: a disciplina tem como objeto o corpo individual; a biopolítica, o corpo múltiplo, a população, o homem como ser vivente, pertencente a uma espécie biológica. 2) Quanto aos fenômenos considerados: enquanto as disciplinas consideram os fenômenos individuais, a biopolítica estuda fenômenos de massa, em série, de longa duração. 3) Quanto aos seus mecanismos: os mecanismos das disciplinas são de ordem do adestramento do corpo; os da biopolítica são mecanismos de previsão, de estimativa estatística, medidas globais. 4) Quanto a finalidade: a disciplina se propõe obter corpos economicamente úteis e politicamente dóceis; a biopolítica persegue o equilíbrio da população, sua homeostase, sua regulação” (CASTRO, 2009, p. 60).

um meio, um espaço imediato de sobrevivência e evolução (FOUCAULT, 1993). “O retângulo pais-filhos deve se tornar uma espécie de homeostase da saúde” (FOUCAULT, 1993, p. 110). Desde o final do século XVIII a higienização do corpo, ou seja, os cuidados do corpo constituem algumas das leis morais da família (FOUCAULT, 1993).

Tanto esse processo de formação de instituição da escola moderna, quanto da existência da infância moderna, entendia-se/entende-se que um componente importante institucional para o tratamento adequado para fazer com que as crianças permanecessem na instituição é a disciplina – ponto principal na estruturação da pedagogia moderna (NARODOWSKI, 1993).

Segundo Foucault (2008), a disciplina foi uma técnica muito valorizada no momento em que era necessário administrar a população.

A disciplina, é claro, analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela decompõe os elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modifica-los, de outro. É isso, esse célebre quadriculamento disciplinar que procura estabelecer os elementos mínimos de percepção e suficientes de modificação. Em segundo lugar, as disciplinas classificam os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. [...] em terceiro lugar, a disciplina estabelece as sequências ou as coordenações ótimas [...]. Em quarto lugar, a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros (FOUCAULT, 2008b, p. 74-75).

Trata-se de uma forma de poder que tem como objetivo os corpos em seus detalhes, em sua organização interna, na eficácia de seus movimentos (FOUCAULT, 2016). “Uma disciplina se refere a um domínio de métodos, um conjunto de métodos, um corpus de preposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e instrumentos” (FOUCAULT, 2016, p. 30). A disciplina, assim como a biopolítica, também é uma forma de exercício de poder, que tem por objeto os corpos e por objetivo sua normalização.

Castro (2009) nos explica que quando Foucault faz as análises do poder sobre a vida, isto é, as formas de exercício do poder, a partir do que o filósofo denomina o umbral biológico da Modernidade<sup>39</sup>, a vida é considerada biologicamente se torna o verdadeiro objeto de governo. A partir disso, as noções de governamentalidade nas análises foucaultianas passam a predominar em seus estudos acerca da genealogia do poder. Foucault (2008a) denominará de governamentalidade.

---

<sup>39</sup> Desde o momento em que o homem como animal vivente adquire existência política (FOUCAULT, 1999).

(...) o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberanias, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Mais adiante, Foucault (2008a) passa a considerar a relação entre as tecnologias de regulação dos outros e a regulação de si mesmo como parte também da governamentalidade, ou seja, ela é pensada não somente pelo fato do sujeito se subjetivar diante das práticas em que atua, mas também que essa subjetivação se dá a partir do modo como o sujeito percebe essas práticas que o controlarão e atua diante delas. O simples fato de não sermos, em parte, somente nós mesmos os donos das nossas ações, indica que as ações são determinadas dentro de um campo onde se articulam as relações de forças que nos governam<sup>40</sup>.

Ao compreender a governamentalidade a partir de Foucault e perceber que a população – a infância sendo constituinte de uma população - pode ser medida, controlada e organizada estatisticamente, pode-se entender que as crianças serão alvo de instituições e exercício do poder e do saber. Considerando o que o autor propõe, Bujes (2002) conclui que a infância se torna, então, um objeto bem desejável mediante a possibilidade de nela se intervir.

Antes da Modernidade existiam crianças, ideias sobre a infância, práticas e saberes pedagógicos em torno dela, mas não existia a pedagogia como ciência, como moral e como política do conhecimento, como uma série de discursos interessados em estudar e conhecer as crianças, seu corpo, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais (KOHAN, 2003). Hoje, temos em profusão textos da ordem dos diversos saberes e documentos curriculares que vão dizer aquilo que as crianças devem saber e o que não devem saber em uma determinada idade, isto é, aquilo que devem ser.

A perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos sobre a infância que se anunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias

---

<sup>40</sup> Vale ressaltar que neste trabalho não centramos esforços nas estratégias do governo de si, visto que não entrevistamos curriculistas, docentes, crianças, a fim de analisar o modo como se posicionam diante dos discursos das DCCEI. Logo nos debruçamos nos modos de subjetivação promovidos pelas DCC.

que servem para traduzi-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada (BUJES, 2002).

Ao se tratar da infância nessa relação de saber (os discursos médicos, pedagógicos, psicológicos sobre elas) e poder (as práticas derivadas dos saberes que visam conduzir suas condutas) entre adultos e crianças na sociedade, estamos escondendo frequentemente que tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deu por obra de uma vontade de poder sobre o governo dos sujeitos infantis, e que tem relação com uma vontade de saber, que forma o quadro moderno de saberes sobre a criança (BUJES, 2002).

Assim, afirmamos que a infância não é uma evidência. Ela não é um período natural. Tampouco se trata de resultado da sua maturação e do seu desenvolvimento biológico. A infância é uma invenção moderna. Uma invenção que se transforma constantemente a cada efeito de ações sobre ela, na tentativa de produzir algo que interessa naquela determinada época. A ideia que temos de infância, o modo com que lidamos/pensamos a infância responde a determinantes políticos e econômicos, e porque não dizer morais, que impactam as transformações sociais.

No próximo capítulo, apresentaremos as inter-relações entre os determinantes políticos e econômicos atuais e a forma com que entendemos a infância nos contextos atuais.

#### 4. NEOLIBERALISMO - EDUCAÇÃO - INFÂNCIA

Em tempos de globalização, ampliam-se as formas de regulação dos indivíduos e as tentativas de homogeneização cultural. Nesse quadro, os modos de governo neoliberal tornaram-se hegemônicos. Para Foucault (2008a), o neoliberalismo é uma arte de governo, que tem a economia como grade de inteligibilidade para a regulação social. Para seus adeptos, o Estado deve atuar a serviço dos interesses do capital e afirmar a lógica vigente do consumo e da volatilidade (HARVEY, 1989) e instituir na sociedade a cultura empresa (DARDOT; LAVAL, 2016).

Stoer (2002) explica que a economia atual funciona como uma unidade da economia mundial, ou seja, a economia local não é utilizada como referência. Neste modo de pensar e fazer economia, os Estados-nações são obrigados a ajustar as economias internas em relação à economia global, que é totalmente desregulada. A partir disso, propaga-se que a economia globalizada e desregulada é beneficiária para todos (mesmo que seja melhor para uns do que para outros), necessitando, assim, que o Estado fique completamente subordinado à economia. O maior alvo disso tudo são os processos de escolarização - básico e superior. Sendo a escola o lugar onde as crianças e jovens frequentam de forma obrigatória e por longo período, torna-se necessário operar sobre eles novas subjetividades e mediante a esse processo modificar sua função histórica principal e que dá guarida as demais: promover e proteger a identidade nacional. Em tempos de globalização econômica, política e cultural, o Estado tem que incentivar a produção de sujeitos afeitos aos imperativos do mercado, sujeitos que devem ser autointeressados. Imperativos que modificam a função social da escola e, por isso, incentivam e fomentam as reformas em curso.

Nesse jogo, a educação básica e a superior assumem papel estratégico, seja como mercado-alvo para o consumo de produtos destinados à educação, seja como elemento do dispositivo de eficácia, característico da racionalidade política neoliberal<sup>41</sup>. As metas empresariais para a educação visam preparar seus sujeitos para a competitividade do mercado local e global, formar o sujeito adepto à racionalidade neoliberal e torná-lo seu agente (VEIGA-NETO, 2000). Segundo Ball (2004):

---

<sup>41</sup> Foucault (1992) denominou de dispositivo de eficácia o conjunto de práticas de treinamento e vigilância dos corpos e mentes, que visavam a produzir o sujeito que se inseriria no circuito de produção econômica e político do capitalismo liberal. Tratava-se de sujeito assujeitado a diversos discursos: religioso, político, econômico, moral. No neoliberalismo o dispositivo da eficácia ganha outros contornos. Minimizam-se os aspectos disciplinares mais rígidos, que caracterizavam o período predecessor e promovem-se outras formas de controle que atribui ao próprio sujeito a responsabilidade do governo de si sob a pressão da competição e das lógicas do desempenho e risco (FOUCAULT, 2008a).

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional (BALL, 2004, p. 1108).

É comum encontrar os modelos educativos nacionais dizendo sobre um modelo universal de sujeito, porém, ao analisá-los, percebe-se que é um modelo completamente ocidental: para homens, brancos, heterossexuais, adultos, cristãos e burgueses. E esta mudança da economia capitalista mundial propõe um paradigma de educação, no qual a economia se impõe e vira papel principal no processo de globalização da educação, perdendo as dimensões culturais e normativas que caracterizavam a escola (STOER, 2002). O que passa a estar em jogo é a constituição de um sujeito cosmopolita, capaz de se adequar a uma cultura globalizada. O sujeito cosmopolita se insere em outra mudança significativa, que avança no sentido de uma cultura de performatividade competitiva. Outra mudança também relevante é a do cidadão ser um consumidor ativo, já que outrora dependia muito do Estado na questão do Bem-Estar (BALL, 2004). Não há nada de que o sujeito precise que não seja uma mercadoria, inclusive ele mesmo (BAUMAN, 2008).

A performatividade, a capacidade de gestão e o mercado são consideradas por Ball (2004) tecnologias políticas neoliberais, que quando aplicadas de forma conjunta formam um modelo atrativo e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem-estar público. Insistindo no assunto da performatividade, Ball afirma que existe um fluxo de exigências, que nos torna continuamente responsáveis por nossas ações e dos resultados produtivos dos locais que atuamos, seja enquanto alunos na escola ou nos âmbito do trabalho. O que implica que sejamos constantemente observados, comparados, avaliados. Isso faz com que as pessoas trabalhem numa sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições. por efeito, as instituições colocam metas para os seus trabalhadores, na maioria das vezes, impossíveis de chegar, e fazem com que a sensação de estabilidade seja utópica.

Ball (2004) entende a performatividade como uma tecnologia política e um modo de regulação que controla os atritos e mudanças entre os indivíduos. Ou seja, os desempenhos servem como medidas de produtividade e rendimento, ou ainda vistos como algo de qualidade. Nesse bojo, tanto o Estado como o setor produtivo – o mercado, utilizam o desempenho dos alunos como marketing, seja no aspecto positivo com o objetivo de aumentar as matrículas na escola privada a cada ano, seja no aspecto negativo com o objetivo de atacar a gestão e a própria

existência da escola pública e até mesmo da escola privada – promovendo a concorrência entre elas e comparações totalmente inverossímeis. Em termos gerais, para fazer valer a performatividade, a pedagogia das competências<sup>42</sup> torna-se o mote das ações formativas dos sujeitos da educação em qualquer nível de ensino e centrais nos programas curriculares. Isso não é por acaso. Afinal, como coloca Foucault (2008b, p. 309), a competência “É um recurso, um capital que o sujeito disponibiliza e o transforma em máquina, que vai produzir fluxos de renda”. No neoliberalismo, esse capital é parte do trabalhador, uma aptidão que, independente da classe social, gênero, idade, etnia etc. todo indivíduo tem que adquirir. Como capital, a competência permite comparar desempenhos de modo a marcar o que conta ou não como valor para o mercado, ou seja, não é qualquer competência que interessa para ser desenvolvida no percurso formativo e da vida. Obter competência e a sua posterior mensuração e avaliação possibilita aos indivíduos compreenderem o que deve ser tomado como investimento importante para o ganho profissional, que se mistura (ou supera) ao significado de ganho pessoal.

Nas reformas da educação, as professoras são as mais influenciadas pela performatividade. Elas têm o compromisso de entrega pessoal, que marca a profissão, e são sacrificados para garantir o desempenho esperado. Existem professoras que, por mais que tentem ser resistentes, não conseguem, pois não chegam aos resultados estipulados, e então, chegam a mudar o modo como conduzem as aulas para que a situação dos resultados melhore. É assim que a professora é avaliada como boa ou ruim, se ela consegue ensinar o máximo de conhecimento ou técnicas necessárias ao mercado. Feito isso, conclui-se, que, esse sim é uma professora eficiente.

Por isso, considera-se a performatividade muito importante para o conjunto de políticas. Ela age de diversas formas para atar e reelaborar as coisas. Ela é responsável por facilitar o papel de monitoramento por parte do Estado, o que lhe permite governar à distância, ou como o próprio Ball (2004) diz ser um “governo sem governo”. A performatividade dá liberdade ao Estado para este se inserir profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público, e, também dos seus trabalhadores, como o exemplo das professoras citado acima, sem parecer que exista essa interferência. Ela muda significados. Cria

---

<sup>42</sup> Precisamos compreender que a ideia de competência não é simplesmente “saber fazer”, para então consolidar-se como um “saber fazer” fundamental ao capital. Ou ainda, compreender como “conhecimento útil” para poder exercer uma profissão. Usar o conceito competência – como encontramos frequentemente em documentos como a própria BNCC – é se apropriar de uma temática superficialmente simpática, que se aproveita dos discursos pedagógicos para legitimar o seu feito, e, por outro lado, anular a potencialidade do discurso crítico, pois a criticidade é obscurecida pelo discurso eficiente das competências (LOPES, 2006).

novos perfis. Objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público. Transforma as instituições educativas em local de resultado, desempenho e formas de qualidade. Ou seja, o ensino e aprendizagem se tornam simplesmente um processo de produção e de fornecimento totalmente ligados aos objetivos mercadológicos (BALL, 2004).

Vale ressaltar que a performatividade requer uma pedagogia que prepare o indivíduo para o trabalho e para a vida na base do imediato. Stoer (2002) afirma que, nessa lógica, o indivíduo nunca saberá o suficiente, ou desenvolverá todas as capacidades e competências que são ditas como necessárias para a vida e para o trabalho. É necessário que esse Estado, fraco na questão da economia, seja forte no campo pedagógico para garantir os objetivos da formação.

O resultado dessa subjetividade performativa é a imposição de políticas de avaliação externa de larga escala, modos de financiamento para além dos executados pelo Estado, políticas de formação de professoras, geralmente realizadas pelo setor privado e a promoção de diretrizes curriculares, que objetivam a transmissão do conhecimento oficial e fundamentarão a construção e execução dos currículos nas escolas (BALL, 2004). Outra tecnologia política citada por Ball é a gestão. Trata-se de um mecanismo utilizado na reforma política, para reformular tanto a estrutura quanto a cultura do serviço público. Quando isso ocorre, novas orientações e mudanças nas relações de poder existentes começam a ser introduzidas, conseqüentemente afetando como e onde as escolhas políticas sociais serão realizadas. É a gestão que tem por responsabilidade o papel de desgastar as relações ético-profissionais nas escolas, para substituí-las por regimes empresariais competitivos (BALL, 2001).

Ball (2001) nos explica que essa nova forma de gestão, inspirada no controle empresarial, altera completamente o ato de ensinar da professora, pois os gestores buscam normalizar e instrumentalizar a forma com que as pessoas devem atingir devidos fins, que elas acreditam serem desejáveis. Esse desenvolvimento, que buscam atingir, são métodos de controle, em que novas formas de vigiar e automonitorar são colocadas em prática, como, por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele funciona como um indicador nacional, o qual monitora a qualidade de educação com dados concretos. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar, ou seja, a aprovação dos alunos, e as médias de desempenho em outros exames, como a Prova Brasil, para escolas e municípios, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os estados e o país. É através disso que as organizações do setor público se tornam parte de uma

grande narrativa simbólica e estratégica desta cultura empresarial, fazendo com que as instituições educacionais acabem tendo a noção de qualidade e a característica do capitalismo.

Ao compreender essas duas primeiras tecnologias políticas, Ball (2002), entende que:

A performatividade e a gestão também atuam juntas para se livrarem das gentilezas fora da moda da ética profissional. De fato, a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. Valor financeiro substitui valores morais, salvo quando comprovado que esses valores agregam valor. Mas geralmente, a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado (BALL, 2004, p. 1117).

Ou seja, a performatividade demanda das instituições do setor público certa atenção às mudanças reais. Ela traz a coragem para as instituições, mostrando como as coisas se apresentam, muito mais do que como que se faz funcionar. Dessa forma, entra em ação a gestão, pois é a gestão que será responsável em dar as devidas aparências, imagens, marketing e promoção (BALL, 2004).

Já o mercado tem em seus defensores os que o veem como um mecanismo para a oferta de uma educação mais eficiente, ágil e eficaz, ou, ainda, o apresentam como um conjunto de valores morais positivos por si mesmos, como por exemplo, o esforço, autoconfiança, independência, além de não ter medo do risco. Porém, Ball (2001) nos alerta que o mercado e os sistemas de competição exigem que as escolas assumam novos tipos de preocupações que são externas a elas, e assim, acabam fazendo com que o significado da educação se reconfigure. Além disso, o mercado cria novas identidades e acaba destruindo a sociabilidade e os espaços, como a escola, que são possíveis de reflexão e diálogo sobre diversos valores para serem alterados para interesses referentes ao mercado.

Uma questão a sublinhar são as regras que o mercado carrega para dar voz aos pais, conferindo uma legitimidade a intervenções e participações as quais os pais de classe média conseguem acessar. Os pais utilizam-se desse dito empoderamento para favorecer os interesses dos filhos. Ou seja, o sistema educacional com essas características que estamos descrevendo – comercializado, performativo e empresarial – transforma os pais em um tipo totalmente específico de consumidores. A grande questão que se faz é: quais pais conseguem responder efetivamente a esse processo? Pois bem, como consequência, as densas desigualdades sociais são constantemente deletadas por uma cultura totalmente individualizada da classe média, que se cega para as problemáticas sociais (BALL, 2004). Por outro lado, naturalizam-se as condições para que os sujeitos que não conseguem atuar diante do estabelecido sequer pensem

na possibilidade de confronto ou resistência ao já dado, acirrando ainda mais as distinções sociais (BAUMAN, 2008).

Para Ball (2004), o novo modelo de educação não é mais pensando no Bem-Estar-Social centrado no Estado, mas, sim, nessa trilogia mercado, gestão e performatividade. Para tanto, a educação terá que ser descentralizada. Considera-se a educação um produto de comércio internacional, como uma oportunidade de negócios. Tanto as políticas educacionais quanto as sociais são legitimadas apenas pelo fato de que aumentará a competitividade econômica.

Dessa forma, vamos assistindo um enforcamento dos serviços de educação pela obtenção de lucros. Os maiores atores na indústria dos serviços educacionais estão relacionados de alguma forma a multinacionais e investidores com interesses internacionais fortíssimos. Para as empresas, os serviços educacionais são uma ótima oportunidade de negócios. Afinal, “Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle” (BALL, 2004, p. 1112).

A EI está dentro de todo esse contexto, pois ela está totalmente relacionada à racionalidade neoliberal (BUJES, 2002). O Estado se afasta de uma ação mais direta de atuação e inventa uma série de técnicas reguladoras, como por exemplo, as agências nacionais de regulação, que passam a controlar as atividades que eram da responsabilidade estatal e, agora, sofreram um processo de privatização. O que mais atinge a EI, segundo Bujes (2002) é

a ampliação de conselhos – de Educação, de Saúde, de Assistência Social, Tuteladores-, de fóruns – de defesa de direitos, de EI-, de diretrizes e também a atuação do tipo não governamental – Parceiros voluntários, Fundação Abrinq, Amigos da Escola, Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e tantas outras (BUJES, 2002, p. 245).

Dardot e Laval (2016) nos atentam ao fato de que o neoliberalismo não se resume no fanatismo ao mercado. O neoliberalismo não desmorona apenas regras, instituições e direitos. Ele vai além. Ele é capaz de produzir subjetividades, certas formas de viver e de se relacionar socialmente. Os autores afirmam que o que está em jogo “é nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo produz uma norma de vida para o mundo globalizado. Essa norma faz com que nós vivamos constantemente em uma competição, que faz com que os assalariados e as populações promovam uma luta econômica uns contra os outros. As relações sociais se

moldam a partir das características do mercado: efêmero e volátil, muda o indivíduo fazendo com que ele se comporte como uma empresa (DARDOT, LAVAL, 2016).

Foucault (2008a) mostra a mudança ocorrida do liberalismo no século XVIII para o atual. A economia não basta ser livre, é necessário saber o que as informações políticas e sociais da economia de mercado podem produzir. Foucault (2008a) explica que:

No liberalismo do século XVIII o mercado era definido e descrito a partir da troca, a troca livre entre dois parceiros que estabelecem por sua própria troca uma equivalência entre dois valores. O modelo e o princípio do mercado eram a troca, e a liberdade do mercado, a não-intervenção do terceiro, no máximo pedia-se ao Estado para supervisionar o bom funcionamento do mercado, isto é, fazer de sorte que fosse respeitada a liberdade dos que trocam. O Estado, portanto, não tinha de intervir no interior do mercado. O que se pedia ao Estado, em compensação, era que interviesse na produção, no sentido de que, diziam os economistas liberais do meado século XVIII, aquilo de que no fundo se necessita, quando se produz alguma coisa, isto é, quando se está investindo trabalho em alguma coisa, é que seja respeitada por todo o mundo a propriedade individual dessa coisa que se produz. E era aí, nessa necessidade da propriedade individual para a produção, que se pedia a autoridade do Estado. Mas quanto ao mercado, ele devia ser de certo modo um lugar desimpedido e livre (FOUCAULT, 2008a, p. 160-161).

É a partir disso que percebemos a mudança: os neoliberais não entendem que a troca é essencial ao mercado. O que importa para eles é a concorrência. A concorrência nada mais é do que a produção de desigualdades, “a concorrência é portanto, um objetivo histórico da arte governamental, não é um dado natural a se respeitar” (FOUCAULT, 2008a, p. 164).

Ou seja, no liberalismo o século XVIII apresentava-se um espaço livre para o mercado vigiado ou, pelo menos, com pouca intervenção do Estado, já os neoliberais invertem a ideia: a liberdade de mercado se torna princípio regulador do Estado. “É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado” (FOUCAULT, 2008a, p. 165).

As novas técnicas de governmentação geradas pelo neoliberalismo são mais sutis na tentativa de fazer com que cada um se torne o mais intensamente possível, responsável por si mesmo, que seja capaz de fazer suas próprias escolhas. A individualização se manifesta amplamente no neoliberalismo (FOUCAULT, 2008a). Ao compreendermos essas novas formas de governo é importante ressaltar que as práticas educativas e pedagógicas estarão totalmente vinculadas aos dispositivos do governo das populações e o governo de si mesmo, que são neoliberais.

O neoliberalismo é visível diante da intensidade e da importância que alcançaram nos discursos pedagógicos atuais. Noções como: desenvolvimento, crescimento, interesse, experiência e aprendizagem nos falam de uma “natureza infantil”, de uma condição própria das

crianças que reconhecemos e atribuímos a meninos e meninas e que parece ter-se produzido no pensamento moderno, no entrecruzamento de discursos liberais, naturalistas e disciplinados (MARÍN, 2011).

Como um exemplo, frequentemente nos deparamos com as palavras “desenvolvimento” e “crescimento” nos propósitos educacionais com as crianças, assim como disse anteriormente, aparecem os resultados e avaliações dos processos escolares. Essas palavras só marcam a intenção “da condição de minoria e de “estado” em potência de certas “faculdades” e “disposições” nas crianças” (MARÍN, 2011, p. 107). Além disso, percebe-se uma infância fragmentada em fases evolutivas e lineares que podem sofrer intervenções para garantir as etapas (dadas) do processo.

Esse par de palavras nos faz entender que existe certo comportamento normal para os indivíduos, especificadamente, para as crianças. Ou seja, o indivíduo precisa “se” desenvolver para aumentar uma capacidade, uma potência, uma qualidade, uma competência presente no seu próprio ser. As crianças que não se desenvolvem, são as anormais, as que precisam de medicamento, as excluídas, o que também gera uma grande competitividade entre e com elas e, do mesmo modo, doses de rejeição aos modos que se apresentam.

Outro ponto importante que essas novas formas de governar nos remetem é em relação ao brinquedo, que de produções artesanais se tornou grandes mercadorias feitas em grande escala e distribuídos nas redes de comércio. Além disso, a todos se atrelam discursos de desenvolvimento de alguma habilidade ou competência para promover vendas. Não existe ou se promove vendas de brinquedo que seja desinteressado ao capital. Ou seja, essa mudança de artesanal para industrial na maioria das vezes naturalizado, é, na verdade, o resultado de capital privado em máquinas, mão de obra e em instalações, funcionando em um sistema capitalista. Os meios de comunicação: celular, computador, televisão são utilizados para difundir esses brinquedos, aumentar o consumo, homogeneizando o processo de subjetivação das crianças (LEMOS, 2007).

As DCCEI também se tornam um exemplo emblemático. As DCCEI, assim como pontua Bujes (2002) quando analisa os RCNEI, por mais que tenha sido proposta por uma lógica relacionada com o Bem-Estar, ela é recontextualizada pela racionalidade neoliberal. Afinal, as DCCEI não são obrigatórias, mas produzidas para oferecer para aquelas pessoas que querem ‘livremente’ apresentar para as crianças uma educação de qualidade. Ou seja, o que acontece é que com essas novas formas de governo, que parecem ser mais sutis, fazem com que cada um se torne responsável por si mesmo, a fim de ser capaz de fazer suas próprias escolhas.

Lopes (2004) afirma que as políticas curriculares compõem todo um processo de validação e produção dos saberes, ou seja, de culturas capazes de organizar as formas de selecionar, e colocar o que será ensinado. E ainda continua explicando:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção de cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 17)

As políticas curriculares não são apenas documentos, mas dentro delas existe todo o planejamento construído em diversos contextos e sujeitos do corpo social da educação. Esses documentos vão além dos limites governamentais e das forças do mercado, isso significa que as propostas realizadas nas escolas também são produtoras de significantes e sentidos para a política curricular (LOPES, 2004).

Dias e Lopes (2006) afirmam que quando esses processos de negociação são abordados é necessário considerar o conceito de cultura, pois elas explicam que diferentes perspectivas culturais, com seus sentidos e significados próprios estão dentro desse ambiente de produções de políticas curriculares. Elas utilizam o conceito de cultura a partir de Hall (1997), que caracterizam os Estudos Culturais. Para o crítico literário e sociólogo jamaicano a cultura é um sistema de códigos e significados que dão sentidos as ações e as práticas sociais. São práticas de significações, e, assim sendo, acabam por estabelecer determinadas regulações na nossa forma de agir. Essas práticas não são naturais. Elas resultam de jogos de força, de relações de poder e, por isso, nunca encerram os significados das coisas em uma identidade única.

Assim, é necessário analisar os discursos que são considerados, por meio de um processo de naturalização, como verdadeiros, e que então, induzem nossa forma de agir e pensar. Dias e Lopes (2006) nos dizem que não se deve desprezar o papel dos sujeitos nas oposições sobre as formas de ver e entender o mundo, quando consideramos as políticas curriculares como produção de cultura.

A EI está relacionada a um quadro de mudanças e que produz alterações na ordem social. Estabelecem outras relações de força. Criam-se novas prioridades. Direccionam outros alvos. A EI é envolvida por vários fatores que devem ser governados e demandam uma ação governamental e um amplo campo de negociação de sentidos. Ou seja, pensar em educar a

infância é considerar inseri-la em um conjunto de tecnologias políticas que se investe na regulação das populações, e para isso ocorrer é necessário o processo de controle e normalização.

Veiga-Neto (2015) considera a educação como “a ação pela qual uns (que partilham uma mesma cultura) conduzem os outros (que se situam fora dessa cultura)” (p. 53). Entende-se que educar os in(fala)ntes é fazer com que eles passam a fazer parte da determinada cultura, a fim de que eles integrem o interior de um grupo social.

Porém, Dornelles (2005) nos alerta a inutilidade de dizermos que existe uma infância única, natural, atemporal e idealizada. Ela afirma que apesar de estarmos vivendo a produção da infância moderna, não dá para falar de uma só infância, pois, enquanto entendemos a invenção da infância como técnica de governo na tentativa de homogeneização dos sujeitos diante a complexidade do mundo, ela cita dois exemplos que fogem dessa ideia única de sujeito infantil. O primeiro exemplo é a *cyber*-infância, que são as crianças que têm acesso a novas tecnologias. E o segundo é a infância ninja que a autora considera as crianças que estão à margem, ou seja, distanciadas dessas tecnologias, crianças que, na grande maioria das vezes, não estão dentro de casas (essas questões serão melhores abordadas o próximo capítulo).

Neste quadro, os discursos hegemônicos que circulam na área e universalizam as crianças também chegam na EF. Salva raras exceções, os currículos da EF tendem a afirmar uma concepção abstrata, naturalizada, acrítica e a histórica sobre o ser criança, produzindo processos homogêneos de desenvolvimento, cultura e classe social, dificultando a existência de diversas infâncias.

Sayão (1999) explana que, embora a EF desde o século XIX atue na educação dos corpos, é somente a partir dos anos 1970, que a EF passa a se preocupar com a EI. Desde então, o que se percebe é a hegemonia na EI das pedagogias biopsicossociais como as baseadas nos aportes teóricos e metodológicos da psicomotricidade e das teorias que versam sobre o desenvolvimento motor. Não por menos, os estudos de Picelli (2002) relativo ao estado da arte da EF na EI no Brasil, no período de 1979 a 2000<sup>43</sup>, identificou as concepções de infância e EI presentes em 28 dissertações e 3 teses. A autora indica que os principais objetivos destas pesquisas, de modo geral, se interessam em diagnosticar “o desempenho motor, físico e psicossocial das crianças, comparar currículos, verificar a relação entre fatores biológicos e

---

<sup>43</sup> Em que pese a distância no tempo, consideramos o estudo de Picelli (2002), visto que em nossa revisão não encontramos outros que versassem sobre o tema. Isso pode ser corroborado pelos estudos de Betti, Ferraz e Dantas (2011), que mostram que o universo das pesquisas da EF escola no Brasil, apenas 9% delas se debruçam sobre a EF na EI.

socioculturais de crianças ou diagnosticar as atividades motoras realizadas pelas crianças fora da sala de aula” (PICELLI, 2002, p. 80). Indica, também, a ausência, nestes trabalhos, de um posicionamento crítico com relação as questões de cunho sócio-econômico-político que dizem respeito às crianças pequenas. Para a autora, a noção geral dos textos toma a EI como período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças.

Esse quadro se reforça diante das produções livrescas da EF que tratam da EI com maior circulação no Brasil, presentes em larga escala em concursos públicos para contratação de professores e referências em cursos de EF. Obras como a de João Batista Freire<sup>44</sup>, Mauro Gomes de Mattos e Marcos Garcia Neira<sup>45</sup>, David Gallahue e Frances Donnelly<sup>46</sup> entre tantas, apesar de levarem em consideração a existência de várias culturas infantis, a tomam como conteúdo ou ponto de partida das experiências didáticas, elas apagam e desconsideram suas idiossincrasias e particularidades ao tomar como objetivo as várias fases do desenvolvimento infantil. O que essas obras enfocam, ao fim e ao cabo, são aspectos motores, cognitivos e afetivos, apoiados em conhecimentos da fisiologia, da biologia, da neurologia, da psicologia. O que se observa é que ao trabalhar com esses conhecimentos, que explicam como a criança aprende e se desenvolve, tomam essa tarefa como função da Educação Física na Educação Infantil. Tarefa que por representar a infância como etapa preparatória para a vida adulta, fixam a identidade da criança como ser ingênuo e inocente. Como resultado, essas propostas têm promovido as práticas corporais, como o brincar, com finalidades instrumentais e compensatórias (LEMOS, 2007).

Para Foucault (2002), a fim de se afirmar como ciência, os saberes das áreas *psi* investiram esforços na produção de testagens, medidas e previsões, instaurando uma racionalidade que tudo classifica como comportamento, analisado com base no indivíduo, fundindo-o com o social. O resultado disso é a atribuição ao próprio indivíduo das origens das patologias e transtornos psíquicos, que justificam intervenções pedagógicas na escola tanto para corrigi-las como para evitá-las. Mesmo as teorias *psi* que apresentam postulados social e históricos não avançam na questão epistemológica sobre as dicotomias individual/social e sujeito/objeto. A psicologização da pedagogia (NARODOWSKY, 1993) marca também a EF na EI, que contribui para a normatização dos sistemas classificatórios das identidades (HALL, 1997). O que se pode denotar nesse cenário é que a EF na EI por priorizar pedagogias que

---

<sup>44</sup> Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática de Educação Física. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

<sup>45</sup> Educação Física infantil: construindo o movimento na escola. São Paulo: Ed Phorte, 1998.

<sup>46</sup> Educação Física Desenvolvimentista Para Todas as Crianças  
São Paulo: Phorte, 2008.

atestam a primazia do indivíduo sobre o social, favorece a presença da racionalidade neoliberal na escola<sup>47</sup>.

Isso tudo pode ser observado em minha formação inicial, na qual cursei a disciplina EF escolar para a EI. Nela, acessei as obras citadas e outras do mesmo matiz conceitual. Em nenhum momento, foram citadas as questões étnicas, raciais, de classe, gênero que atravessam o ser criança. O que se comunicava era que as crianças são todas iguais e com as mesmas condições de existência, quando muito essas condições serviam para marcar a diferença como algo que prejudicava o desenvolvimento e merecedora de cuidados especiais. Atualmente, dou aula de EF em uma creche da rede municipal de Campo Limpo Paulista. A escola situa-se em um bairro com o maior índice de criminalidade do município. Algumas mães de alunas se utilizam da prostituição para terem uma renda, a outra parte são empregadas domésticas. E mais, as alunas se alimentam apenas da merenda escolar fornecida pela creche. Não por menos, é comum encontrar as mães nos semáforos da cidade com as alunas no colo, pedindo dinheiro, e seus pais sendo presos por roubo. Essas questões não foram apresentadas na disciplina específica da EF nada EI.

A ideia, aqui, não é conferir um valor de positivo ou negativo às práticas pedagógicas, ou às formas de governar a infância, mas examiná-las e entender que elas produzem vidas. Governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la a determinada cultura, para construir certa sociedade que advém de certos interesses. Assim, não nos preocupamos em saber como isso está sendo feito, e sim o que produz essas maneiras de governar a infância, mais especificadamente o que a SME de Campinas produz sobre a infância. Sendo assim, no próximo capítulo iremos contextualizar e exemplificar as produções políticas envolvendo o governo dos in(fala)ntes.

---

<sup>47</sup> Silva (1998), organizou um livro em que destaca a relação entre os saberes das áreas psi e o neoliberalismo. Nesse momento, não nos interessamos em nos alongar nessa questão.

## 5. POLÍTICAS PÚBLICAS – GOVERNO – INFÂNCIA

A infância que o ocidente criou, a criança que responde a uma ciência, dispõe de um lugar a ser pensado, falado. Sendo assim, a construção da infância não é neutra, ela é impregnada de política. A partir da concepção de infância produzida, criam-se políticas públicas para ela como uma forma de governá-la, como forma de cuidá-la, a partir de certos interesses.

Percebe-se que a invenção de programas de governo que têm como foco as crianças pequenas, automaticamente as isolam do mundo dos adultos ou de outras categorias como os jovens para facilitar o governo desses indivíduos e eles de si mesmos. É necessário que suas características, gostos, desejos, traços sejam explicáveis, pois para governar é preciso conhecer e confinar (BUJES, 2002). Como nos ensinou Foucault (1993), as criações de hospitais, prisões, instituições escolares na Modernidade dão a entender como os confinamentos foram fundamentais como forma de técnica política que visa eliminar qualquer risco de ameaça para a coesão social, instaurando processos para combater a desobediência e a indisciplina.

Ao analisarmos as DCCEI, tomadas como tecnologia política contemporânea de governo das crianças, devemos considerar o contexto que esse documento foi produzido e, também, as políticas da EI no Brasil. No capítulo “Das Histórias da EI em Campinas” (p.7), as DCCEI se preocupam em contar a história (não linear) da EI em Campinas, pois a consideram importante para a construção do currículo da EI municipal. Sendo assim, iremos apresentar a trajetória das DCCEI e contextualizar o que transpassa o seu horizonte.

Varela e Alvarez-Uria (1992) explicam que devido à escola compor um conjunto de práticas normativas para produzir significados e desejos, ela compreenderá as identidades dos in(fala)ntes. Foi nesse espaço dedicado à instrução da infância, que se criaram as práticas concretas, como as citadas nas DCCEI, que contribuiriam para tornar possível uma definição de infância e de onde, por sua vez, se extraíram saberes a respeito de como orientá-la e dirigi-la, como as que temos contato atualmente.

O documento anuncia:

*Ao longo dos tempos, houve a transformação econômica do município de Campinas, de “cidade cafeeicultora” em um grande pólo industrial do Estado de São Paulo, em constante transformação urbanística, gerando diversidade social e cultural, acompanhada da participação feminina nas frentes de trabalho, que se fundem na necessidade de atendimento à infância, pelas instituições organizadas para atender as novas demandas sociais (CAMPINAS, 2013, p. 8)<sup>48</sup>.*

---

<sup>48</sup> Escolhemos fazer a citação direta das DCCEI centralizada e em itálico para diferenciar da citação direta de autores. Quando a citação for menos que três linhas colocaremos dentro do texto em itálico.

Cerisara (2002) ajuda a compreender esse trecho das DCCEI, ao explicar que essa forma educativa das instituições de EI não foi e não é natural. Foi uma construção histórica, pois, assim como o próprio documento anuncia, houve movimento em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada<sup>49</sup>.

As DCCEI citam a transformação da concepção de tratamento dada a infância. De início, a EI compunha um quadro assistencialista. No município de Campinas instituíram-se, na década de 1940, seus primeiros Parques Infantis, ministrando várias modalidades de assistência: educacional, médica, dentária, alimentar e recreativa. Pizani *et al* (p. 709, 2016) relatam que:

Segundo o documento Relatório de Atividades realizadas em 1958, produzido pelo Departamento de Ensino e Difusão Cultural (DEDC), órgão criado no ano de 1946 (...), o município de Campinas totalizava, naquele ano, oito Parques Infantis e quatro Recantos Infantis localizados em diversos bairros da cidade, atendendo crianças de três ou quatro a seis anos, como também de 7 a 12 anos no contraturno escolar, as quais recebiam atendimento médico, dentário e nutricional, aulas de Educação Física, educação recreativa e noções de agricultura no Clube Agrícola.

Os autores destacam que essas instituições foram destinadas à assistência, educação, cultura e recreação da população infantil, projetados como parte de um projeto político e pedagógico destinado ao controle da infância, mas também à constituição das identidades local e nacional ainda não estabelecidas como modernas, urbanas e racionais. Posteriormente, a questão da EI no município de Campinas foi remodelada e criaram-se centros infantis vinculados à Secretaria de Promoção Social, na qual possibilitaram às crianças um ambiente:

*(...) limpo, confortável, durante todo o dia; contato com adultos os quais lhe auxiliam na aprendizagem; ensinar como viver em harmonia com outras crianças e adultos; usar e experimentar uma variedade de materiais de acordo com seus interesses; expressar seus sentimentos e ideias através de palavras e ações; de comer alimentos que auxiliem no seu crescimento e desenvolvimento; adquirir hábitos pessoais de higiene os quais promoverão a saúde e prevenção das doenças; serem beneficiadas pelos cuidados*

---

<sup>49</sup> Sabemos bem que as lutas das mães pelo direito à educação para seus filhos e filhas associadas aos discursos de coesão e risco social incidiram em políticas públicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, mais recentemente, o Estatuto da Juventude (2011). Há de se destacar também que a educação e o controle sobre a infância e a juventude têm se intensificado mediante a ampliação de seu enclausuramento em programas diversos como as escolas de tempo integral; programas produzidos por discursos diversos, sejam os que apontam a importância da inclusão ou aqueles que balizam as diferenças entre as classes sociais, isto é, os que anunciam a prevenção de vulnerabilidade social e os que buscam otimizar o desempenho, logo fomentar o capital humano das crianças abastadas das classes médias e altas.

*médicos; aprenderem sobre o mundo que as cercam (Secretaria da Promoção Social, Adm. 1977/1980, s/n) (CAMPINAS, 2013, p. 9).*

Em 1986, a partir de lutas e grandes pressões sociais o Congresso Nacional passa a funcionar também como Assembleia Constituinte – as forças conservadoras privam a convocação de uma Assembleia Constituinte exclusiva – mobiliza-se o debate sobre o direito da criança evidenciado por inúmeras organizações, destacando-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos e várias ONGs. Todas apresentaram emendas para defesa dos direitos da criança e do adolescente, que refletiam também as discussões internacionais, consubstanciadas nas Regras de Beijing<sup>50</sup> (1985), nas Diretrizes de Riad<sup>51</sup> (1988) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança<sup>52</sup> (1989) (PIMENTA ROCHA, 2009).

Nessa trama, quatro ementas populares são produzidas de modo a reafirmar o tema sobre o direito da criança e do adolescente. Uma delas expressa: “menores, particularmente os órfãos e abandonados, terão direito à proteção especial incluindo também o direito à educação fundamental e iniciação profissional para auferir os benefícios da atividade econômica fundada no trabalho digno e livre” (Comissão de Sistematização, 1987, p. 10). Paralelamente a isso, em 1987, a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) apresenta um tema relacionado para a Campanha da Fraternidade com o documento: “Quem acolhe o menor a mim acolhe” (Brasília, CNBB, 1987) (PIMENTA ROCHA, 2009).

Depois do debate acerca dos direitos da criança, se estabeleceram os artigos 227, 228, 229 da Constituição de 1988. Garante-se à criança e ao adolescente, “como dever do Estado e da sociedade os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. A inimputabilidade penal fica definida até os 18 anos, e o trabalho proibido até a idade de 14 anos, salvo na condição de aprendiz (art. 7, item XXXIII) (PIMENTA ROCHA, 2009).

Essa mudança de tratamento aos infantis inicia-se a partir da Constituição Federal de 1988 – assim como as próprias DCCEI citam, a criança passa a ser vista como um sujeito de

---

<sup>50</sup> As regras de Beijing são uma resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre qual é o melhor tratamento para os jovens que cometem infrações.

<sup>51</sup> São Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil.

<sup>52</sup> No ano de 1989, a Organização das Nações Unidas aprovou uma convenção sobre os direitos das crianças. Nesse documento constou um novo paradigma de proteção à infância e à adolescência, é nesse documento que se determina que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos.

direitos, especialmente quanto ao atendimento educacional. Nesse momento se inicia a obrigatoriedade de atendimento às crianças de 0 a 6 anos pelo sistema educacional público. Sendo assim, Campinas, mediante a Lei Orgânica<sup>53</sup> de 1990, promulga no artigo 228: “o atendimento em creche deverá ter uma função educacional, de guarda, de assistência, de alimentação, de saúde e de higiene, executados por equipes de formação interdisciplinar” (CAMPINAS, 1990, p.86).

Com a Constituição Federal de 1988, De Carvalho (2015) e Rehem e Faleiros (2013) afirmam que em 1990, em um processo entre o Estado e a sociedade civil, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei 8.069/90), que reforçou o direito da criança exposto na Constituinte. O ECA, de julho de 1990, revogou o Código de menores de 1970 e a Lei 185, de 12 de dezembro de 1973, que definiram a criação da FUNABEM (A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), com detalhes sobre os direitos da criança e do adolescente já com apontamentos gerais para uma política nessa área. Entre 1960 e 1990 as taxas de escolarização da população brasileira de 7 a 14 anos aumentaram significativamente de 36,2% para 86,9%. Porém, à época, ainda permaneciam de fora da escola 13% dos 26.757.300 brasileiros de 7 a 14 anos. No começo da década de 1990 apenas 5% das crianças menores de 4 anos tinham acesso a creches e 32% das de 4 a 6 anos às pré-escolas. Ainda nesse contexto, as escolas se apresentavam com baixa qualidade na sua estrutura, as professoras eram mal remuneradas e a maioria da população não tinha condições de manter/levar as filhas e os filhos na escola (REHEM; FALEIROS, 2009).

Com essas reformas educacionais, produzindo uma forma de pensar no ser criança, a EF também entrou em jogo. Cabe aqui retomar e sublinhar que João Batista Freire, em 1989, publica o livro chamado Educação de corpo inteiro, o qual defende a importância da EF na escola para as crianças e também propõe uma forma que ela possa ser trabalhada. Freire (1991) afirma que a EF não é apenas uma educação do ou para o movimento, ela é “a educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço” (FREIRE, 1991, p. 84). Também nessa obra, Freire (1991) defende que não se deve homogeneizar as crianças, pois elas são diferentes e continuarão diferentes no final do processo educativo, por isso não se deve trabalhar para moldá-las em um certo padrão. Por fim, afirma que “os direitos, as oportunidades, é que têm de ser iguais não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões” (FREIRE, 1991, p. 206).

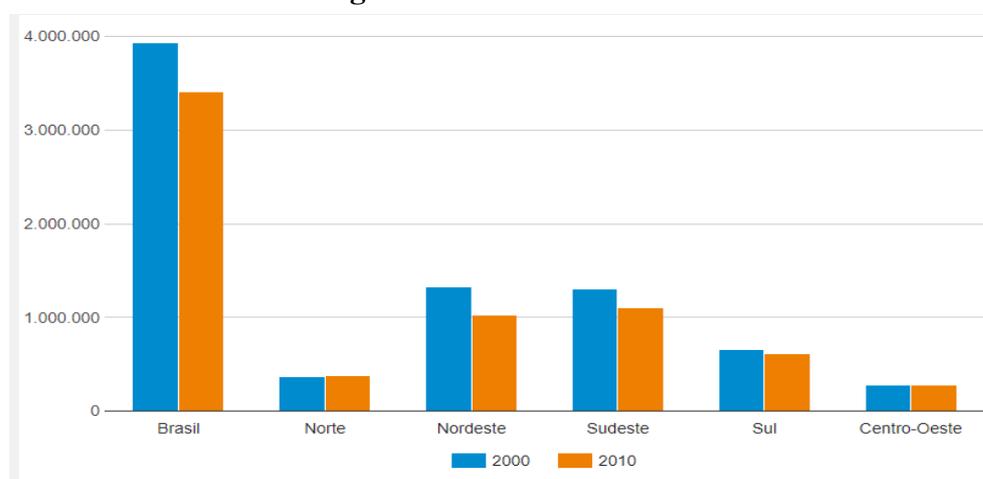
---

<sup>53</sup> Em seu artigo 29, a Constituição Federal estabelece que: “o município reger-se-á por Lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado”.

Retomando aos dados estatísticos da época, os 50% mais pobres representavam em sua totalidade apenas 11,2% da renda nacional e, sem ter escolhas, encaminhavam seus filhos e filhas para o trabalho precoce para conseguir garantir, pelo menos, a refeição do dia. Ao buscar estatísticas desse período no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), encontramos um quadro o qual apresenta alguns dados sobre as condições de vida das crianças e dos jovens.

A seguir, apresentamos um gráfico do IBGE, o qual apresenta a quantidade de trabalhadores com a faixa etária de 10 a 17 anos na primeira década deste século.

**Gráfico 1: Pessoas de 10 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referência, por Grandes Regiões – 2000/2010.**



Fonte: IBGE (2012).

Esses pequenos jovens trabalhadores se contentam com qualquer tipo de trabalho, aceitam acordar cedo, trabalham duro e ganham muito pouco. Faleiros (2009) afirma que, em 1990, apenas 32% das pessoas ocupadas de 15 a 17 anos possuíam carteira assinada. A ocupação de empregada doméstica era composta por 34,8% das meninas de 10 a 17 anos com um salário médio de 0,6 salário mínimo.

Ou seja, o mito sobre o trabalho infantil como uma forma de encaminhar a criança para a vida ainda se mantém, porém, para uma determinada cultura de infância: a infância periférica, a infância da pobreza, a “criança da rua” (DORNELLES, 2005). Com o ECA, as crianças e os adolescentes passaram a ter o direito à profissionalização, à aprendizagem profissional, à proteção ao trabalho com direitos trabalhistas. O Ministério do Trabalho, o Ministério Público Federal e a Secretaria da Polícia Federal fazem um acordo entre si, com um termo de compromisso visando “a prevenção, a repressão e a erradicação de trabalho forçado e trabalho ilegal de crianças e adolescentes” (FALEIROS, 2009, p. 85). Fica nítido que tornamos

um país dual: constantes conflitos entre estratégias de clientelismo e a cidadania, entre o trabalho precoce e a proteção do trabalho da criança, da violência e da defesa dos direitos.

O que se deve refletir é qual é a concepção de infância que produz essas crianças esquecidas pelo Estado e pela sociedade como marginais, perigosas, delinquentes? É essa concepção que constam em documentos? Em propostas pedagógicas? As políticas públicas para os infantis consideram a infância marginalizada? Qual o efeito disso na formação dos escolares de qualquer nicho social?<sup>54</sup> Em que pese se tratar de uma representação europeia, a obra abaixo contribui para a reflexão sobre a questão.

**Figura 3: Retrato de sir Francis Ford's**



Crianças dando uma moeda para um mendigo rapaz

Artista: William Beechey

Ano: 1793

Lona

Percebemos que no quadro existem três crianças. No entanto, o nome do quadro indica a presença de apenas duas, pois, a outra, um mendigo, não é considerado como tal. Ou seja, a pobreza subtrai o estatuto da infância. Questão que nos cerca desde século XVIII.

<sup>54</sup> Vale lembrar neste momento a morte da Aghata, do João Pedro, do Miguel e de tantas outras crianças e jovens, que tiveram a vida acabada por disparos de armas policiais, bem como os jovens do Flamengo, que morreram carbonizados em um alojamento/container. Todos eles representam o modo como essas pessoas são tratadas com indiferença por grande parcela da população, o que nos remete a pensar na atuação da escola para a formação dos direitos humanos.

Como podemos perceber por outro exemplo, as políticas públicas no governo de 1985-1989 no Brasil apresentaram, em suas propostas certa concepção de infância. Foram implantadas diferentes ações assistencialistas para reforçar a estratégia da criança ao trabalho e de clientelismo. Percebemos, também, projetos com articulações não-governamentais e com a campanha estimulada pela Rede Globo de televisão denominada “Criança-Esperança”, cuja ideia é ajudar as crianças que estão na rua (PIMENTA ROCHA, 2009).

Voltando nas questões sobre o ECA, no artigo 54, inciso IV, ratifica-se que creches e pré-escolas eram direitos das crianças, o que deu início a elaboração de documentos oficiais com programas relativos à situação da EI. Em 1994, pela primeira vez, foi apresentada uma Política Nacional de EI. Essa política mostrou uma preocupação com o desenvolvimento de propostas curriculares da EI, tendo como referência o desenvolvimento das crianças, a diversidade social e cultural e os conhecimentos que se pretendia universalizar.

Outro ponto que transforma a EI foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996, no art. 21. Essa lei foi muito importante, pois a criança se torna o sujeito de direitos ao invés de objeto de tutela. A LDB proclama a EI como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado dar-lhes as condições de acesso e permanência, o que faz com que todas as famílias partilhassem com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos e este deverá garantir esse direito ofertando vagas em creches e pré-escolas públicas. Desde então, a EI passa a fazer parte da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e Médio.

Além dessas transformações, ocorreu um desdobramento dentro dessas reformas educacionais. A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que antecipou a idade de ingresso no ensino fundamental obrigatório para os seis anos, fez com que a duração da educação básica passasse a ser de nove anos, ao invés de oito. Campo (2007) afirma que essa mudança tem causado preocupações com a escolarização considerada precoce, com a transferência de verbas da educação infantil para o ensino fundamental e, também, com a adequação das propostas pedagógicas adotadas nas escolas.

Foi a partir dessas diversas reformas que os Centros Infantis do município de Campinas iniciam a tentativa de abandonar o assistencialismo, e, embora mantivessem vínculo com um órgão de assistência social, o aspecto pedagógico-educacional, segundo as DCCEI, acontecia em alguns momentos. Essa nova gestão voltada à EI pública municipal formalizou o Regimento Comum das Unidades Sócio Educacionais Municipais (Lei nº 7.776 de 19 de janeiro de 1994) e, trouxe, em seu currículo:

*uma organização didática pautada nos jogos, nas artes, na educação física e nas seguintes áreas consideradas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática (CAMPINAS, 2013, p. 9).*

Além disso, o documento Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei Municipal nº 6.894, de 24 de dezembro de 1992) formaliza, segundo as DCCEI, a ação pedagógica nas Unidades Sócio Educacionais, o que proporcionou às professoras a opção de mais 3 horas/aula semanais remuneradas para realizar

*atividades pedagógicas de atendimento aos pais de alunos, estudos, integração com seus pares, entre outras (CAMPINAS, 2013, p. 10).*

É dessa forma que, mediante a ação dos Coordenadores Pedagógicos do município de Campinas,

*programas de capacitação continuada, programas de avaliação escolar e de reorientação curricular de Ensino Fundamental e de EI e, também, grupos de formação docente e de especialistas são implementados pela Secretaria Municipal de Educação (CAMPINAS, 2013, p. 10).*

As DCCEI explicam que depois da LDB n 9394/96 todos os segmentos da EI começaram a se movimentar para escrever uma proposta de orientação curricular. Sendo assim, a SME constrói uma comissão que por meio de estudos acadêmicos nessa área e pesquisa do cotidiano, e em diálogo com as Unidades Educacionais, elaboram o documento “Currículo em Construção” (1998).

Esse documento apresentou concepções de currículo, de infância, de criança, do brincar e sobre o conhecimento e a cultura, utilizando-se de aspectos teóricos baseados nas obras de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon, anunciando um caráter híbrido de suas bases epistemológicas<sup>55</sup>. Esse documento foi um marco histórico da EI de Campinas, pois é a

---

<sup>55</sup> Percebemos que o hibridismo epistemológico está muito presente na educação básica. O que aqui nos interessa é observar que por um bom tempo autores da psicologia ocuparam espaço significativo na formulação dos currículos. A fim de elucidar um pouco a questão, de forma rápida e superficial, explicamos que dentre as diferenças entre os autores o modo como compreendem a linguagem pode ser tomado como central. Segundo Wallon, a criança realiza ações a partir de imagens e palavras que advêm da sua experiência pessoal e do outro. A linguagem antecipa o conhecimento e a compreensão do real, e não se reduz a uma porção de etiquetas, as quais as crianças recolhem informações que ela já consegue perceber. Por sua vez, Vygotsky, acredita que o significado da palavra modifica a relação entre pensamento e palavra. O pensamento, segundo o autor, é constantemente construído pela linguagem, ou seja, o pensamento não é algo próprio de uma natureza humana e a linguagem a sua expressão. Piaget vincula a linguagem às formas mais primitivas de organização do real para a criança. Sendo assim, a palavra auxilia na ultrapassagem de um encontro perceptivo do objeto em direção à construção de

primeira proposta curricular oficial da Secretaria Municipal da Educação para esse nível de ensino.

Neste quadro, é importante ressaltar que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (1998) traz no seu volume 3 um capítulo denominado: “A criança e o movimento”, que enfatiza para a aprendizagem dos conteúdos ocorrer é importante utilizar os diversos repertórios da cultura corporal, expressos em brincadeiras, jogos, danças e atividades esportivas, conferindo-lhe um caráter instrumental. Infere-se que este documento legitima a brincadeira como forma principal de movimentar-se das crianças que compõe a EI. É desta forma, também, que o RCNEI ao compreender o movimento sob o enfoque da motricidade humana, dá margem para a entrada da EF em seu enfoque biopsicossocial.

Continuando com a análise do documento, posterior à produção do “Currículo em Construção”, as DCCEI citam algumas políticas educacionais que influenciaram a criação de um novo documento curricular. O documento cita as metas de 2001 do Plano Nacional de Educação para que, até 2011, a oferta da EI atingisse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro a cinco anos. Também em relação à idade da criança na EI, a Lei 11.274/2006 ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e houve a matrícula obrigatória para as crianças a partir de seis anos. A Emenda Constitucional 53/2006 redefiniu a faixa etária da EI de zero a cinco anos de idade e a Emenda Constitucional 59/2009 modificou a obrigatoriedade escolar, adotando a faixa etária entre quatro a dezessete anos, a ser cumprida até 2016 pelos entes federados.

Ao pensar nessa inter-relação entre políticas públicas, governo e infância, proposta neste capítulo, entendemos que as políticas públicas são capazes de exercer um governo sobre os infantis. Este ato de poder de governar as crianças é onipresente, pois o trabalho infantil, a produtividade escolar, a precariedade de vagas nas escolas, entre outros pontos colocados, faz com que as crianças se tornem o alvo da preocupação dos agentes governamentais e criam-se discursos/ações políticos para capturar a alma dos infantis. (BUJES, 2002).

Bujes (2002) em seu livro “infância e maquinaria” defende exatamente a ideia de que essas estratégias sociais, políticas e institucionais têm se empenhado em criar técnicas para a regulação dos infantis. Estas subjetividades, ao se tornarem preocupação dos agentes governamentais, coloca em jogo o que Bujes (2002) denomina de “maquinarias” para atingir os propósitos.

---

constelações simbólicas que definem o funcionamento específico do pensamento racional ser humano (PEREIRA, 2012).

É importante ressaltar que essa governamentalização da conduta dos infantis faz uma aproximação da vida privada dos cidadãos e das preocupações públicas dos governantes, pois ela se faz presente em diversos locais:

família, a Igreja, a creche, o posto de saúde, os programas de TV, a moda, os parques temáticos, a associação de moradores, os programas governamentais para a infância, a literatura infantil, as pesquisas acadêmicas, etc. (BUJES, p. 248, 2002).

Estes locais estão totalmente interessados em potencializar as subjetividades presentes nas crianças. Foucault, ao nos apresentar as técnicas de governo da sociedade moderna, nos faz associar à criação de corpos de *experts*, que no caso da infância escolarizada é formado por professoras, formadoras, epistemólogas, psicólogas, psicopedagogas, formuladores de currículo, técnicos de burocracias, enfim, infinitos especialistas da alma infantil, a um sistema de expertise, formado principalmente pelos saberes da área psi (BUJES, 2002).

Percebe-se nesse capítulo a dinâmica das relações entre as forças sociais e políticas, que se aproximam e/ou se distanciam no contexto atual. Acredita-se ser um processo contraditório, que não pode ser considerado como um processo evolutivo e/ou linear. Destacamos os embates das relações público-privadas, que configuram um acordo dentro baseado totalmente em um contexto econômico: as ideias, as teorias, as forças políticas.

Nesse capítulo conseguimos perceber alguns dos jogos intrincados de poder que atingem e capturam a infância. A partir dessa contextualização da vontade de poder nos corpos dos in(fala)ntes, no próximo capítulo, pretendemos detalhar o objeto desta pesquisa: as DCCEI. Sem esquecer de contextualizar a cidade com suas especificidades políticas, sociais e econômicas.

## SEÇÃO II: AS INTER-RELAÇÕES DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS NAS DCCEI

Na seção anterior, apresentamos os contextos nos quais as políticas curriculares da EI no Brasil foram produzidas desde a década de 1980. O objetivo desta seção é analisar as DCCEI, identificando os discursos pedagógicos que estão presentes neste documento, que regulam os corpos dos in(fala)ntes.

Com Foucault é possível entender que a enunciação das DCCEI existe como um ato e que sua legitimação é fruto de discursos e campos discursivos nos quais as práticas pedagógicas criam suas versões ou seus modos de discursos. Ou seja, tudo que é enunciado pelas DCCEI é a constituição de uma recontextualização e que podemos identificar sua função e seus efeitos (DIAZ, 1998).

Lopes (2005) explica que a recontextualização, conceito elaborado pelo sociólogo da educação Basil Bernstein (1996), é utilizada para entender as diferentes interpretações que sofrem os diversos textos em sua circulação no âmbito educacional. A recontextualização, assim como a citamos na seção I, refere-se, por exemplo, ao modo como as orientações curriculares nacionais são alteradas por órgãos estaduais, municipais, pelas escolas e pelas professoras. Ou seja, Ball (1998, 2001) compreende que no mundo globalizado, os processos de recontextualização são produtores de discursos híbridos.

Ainda ancorado em Bernstein, Ball (1994) considerou as articulações e reinterpretções que as políticas sofrem em múltiplos contextos. Oliveira e Lopes (2011) explicam que Ball defende o modelo de que as políticas curriculares são formadas em um conjunto de textos e discursos, que estão dentro de uma rede dependentes de história, poderes e interesses. Elas têm seus significados alterados pela mudança de textos e discursos de um contexto para outro, e por processos de recontextualização que produzem, então, os híbridos culturais.

Assim como Ball (2001), entendemos que existe uma tentativa de produção de currículos com consensos nos diversos âmbitos do Estado. Isso acontece por causa do projeto econômico global que vai constituindo discursos que vão se juntando socialmente. Mas esse projeto só se consolida a partir de uma negociação com outras demandas, que não estão necessariamente em sintonia com esse projeto. Ou seja, se produzem diversos projetos que têm alguns princípios em comum, porém com sentidos diversos. Pela grande recontextualização dos discursos circulantes no contexto da produção de políticas são criadas a homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação nos diversos países, o que indica uma grande circulação desses discursos. Porém, as políticas produzidas localmente têm finalidades

diferentes, são heterogêneas, pois transferem os múltiplos sentidos do global para comunidades específicas, promovendo uma articulação do global com o local (BALL, 2001).

Ball (1994) nos auxiliará nesta seção, a partir do contexto de produção de texto, ao dizer que os textos políticos representam a política, e não necessariamente eles precisam ser coerentes. Não pode deixar de lado que os textos curriculares são o produto de uma grande luta, e dentro desses documentos podemos encontrar as marcas dessas disputas e dessas regulações.

Sendo assim, entendemos que não existe um sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, muito menos fora dos processos de negociação que definem posições de significados (DIAZ, 1998). A existência das DCCEI não está ligada às vontades autônomas que foram livremente produzidas. O documento é constituído, é formado, é regulado, dentro de uma ordem discursiva da pedagogia. Por isso, tomo as DCCEI como uma função do discurso no interior das escolas, e, também, no interior das agências de controle das populações, logo da população infantil do município atendidas por elas.

Outro ponto a ser levantado é que ao considerar a pedagogia como prática discursiva, entende-se que existem campos discursivos diferentes. Ou seja, os discursos que a compõe não são homogêneos, pois existem diversos domínios de discurso que entrelaçam o discurso pedagógico (DIAZ, 1998). O discurso pedagógico opera sobre todo o sistema da cultura e de seus significados.

Nesse sentido, é um dispositivo gerador “do significado”. O significado está dominado, no contexto da lógica, da comunicação pedagógica, pelo discurso pedagógico. O significado faz parte da cultura da recontextualização. Esse tem sido um conceito básico para reelaborar a prática pedagógica dos professores (DIAZ, 1998, p. 20).

Ou seja, esses significados estão o tempo todo emaranhados nas relações de poder. Por isso, ao se considerar certo discurso pedagógico, entende-se que estão sendo levados em consideração certos interesses políticos. Através dessas considerações, nesta seção, buscamos mostrar que nas instituições educacionais a pedagogia é um dispositivo que reproduz uma certa cultura que regula e controla corpos.

Ao (des)caminhar pelo documento conseguimos criar temas principais para análise nesta seção: relação pública-privada, currículo, conhecimento, docência e formação continuada. Sendo assim, no sexto capítulo, debatemos as inter-relações DCCEI–público-privado. O sétimo capítulo, discutiremos os discursos pedagógicos dentro da inter-relação entre do currículo, conhecimento e experiência. No oitavo capítulo, abordaremos os discursos pedagógicos presentes na inter-relação entre docência, formação continuada e a profissionalização.

## 6. DCCEI - PÚBLICO - PRIVADO

Nesse capítulo, detalharemos as DCCEI. Acreditamos ser de grande importância elencar algumas questões do cenário político municipal para compreendermos as políticas públicas realizadas nos últimos anos para ampliar o atendimento em creches e pré-escolas e governar os corpos dos in(fala)ntes da cidade de Campinas.

As DCCEI são publicadas em 2013, cujo prefeito no momento era o Sr. Jonas Donizette, do PSB (Partido Socialista Brasileiro), porém os debates para a construção desse documento ocorreram em gestões anteriores. O que nos obriga a retomar o percurso tomado para compreendermos o que se produziu.

Ao observarmos os anos anteriores em Campinas, percebemos que no período de 1989-1992, sob a administração do Sr. Jacó Bittar, do Partido dos Trabalhadores (PT) e do secretário de educação, o Sr. Prof. Dr. Newton Bryan, a Educação Infantil passou a ser responsabilidade da SME a partir da promulgação da Lei Orgânica Municipal, consolidada no transcorrer dessa gestão, em 1990. A mudança da gestão da EI da secretaria da promoção social para a da educação causou mudanças, dentre elas: estimulou o caráter mais educativo com inserção de profissionais como pedagogas nas pré-escolas e creches municipais. Assim, a cidade de Campinas se torna referência nacional para esse segmento da educação básica, pois se tornou uma das primeiras cidades a incluir creches e pré-escolas no âmbito da gestão de uma secretaria educacional (ROCHA, 2009).

Assim como as próprias DCCEI citam, ocorreram algumas alterações referentes ao financiamento da Educação, que a partir dos anos 2000 envolveram a EI. Dentre elas, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDED) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que inclui a creche, a pré-escola e as instituições conveniadas no direito ao financiamento previsto em lei, vindo do governo federal. Com a Emenda Constitucional nº 14 regulamentada pela LDB de 12 de setembro de 1996, §5º “O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei”. Dessa forma, o governo define então que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no ensino fundamental, o que fez com que a EI ficasse sem verbas destinadas a ela, dependendo totalmente da política educacional de municípios e estados.

Quando os anos 2000 se iniciam, o número de crianças matriculadas na Educação na rede municipal de Campinas havia ultrapassado a marca de 24 mil matrículas. Porém, 7.904

dessas crianças ainda estavam na fila, aguardando o seu espaço. Para tentar resolver esse problema, a SME de Campinas buscou entidades não governamentais ou assistenciais para parceria e otimizar as vagas dentro dessas instituições (ROCHA, 2000).

Em 2001, foi criado o programa “Nenhum a Menos” com três medidas para tentar diminuir a espera por uma vaga.

(...) firmar convênios com entidades assistenciais do município; reorganizar os espaços inutilizados e estabelecer parcerias com instituições privadas para construção de novas unidades, que poderiam ser administradas tanto pela SME, como pela própria entidade, por meio de repasse de verbas. Dessa forma, a prefeitura repassou em 2004 aproximadamente “R\$ 3 milhões para 44 entidades de educação infantil que atendiam 5.000 crianças nesta faixa etária, além de 13 entidades de Educação Especial, que prestavam atendimento para 1.136 crianças com necessidades especiais (ROCHA, 2009, p. 76).

Campinas, inicialmente, tentou 3 medidas para diminuir o número de crianças sem vaga nas escolas: 1) reorganização de turmas, implementando os agrupamentos multietários; 2) a diminuição do período de atendimento das crianças (a despeito da necessidade dos pais trabalhadores); e 3) a adoção do sistema de matrículas por frequência.

A partir da resolução nº. 23/2002, a SME de Campinas determinou que as crianças deveriam ser matriculadas e divididas em turmas por idade aproximada:

*Agrupamento I – crianças de 03 meses a 01 ano e 11 meses; Agrupamento II – crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; Agrupamento III – crianças de 4 a 6 anos (CAMPINAS, 2013, p. 11).*

Essa organização multietária, segundo as DCCEI, fez com que as professoras precisassem repensar suas práticas. Com essas diversas mudanças e reformas, o município de Campinas decidiu fazer estudos, congressos, documentos, seminários, palestras, oficinas e mostras de trabalhos desenvolvidos nas escolas, a fim de dar conta das novas demandas. Dentre esses destacamos que, em 2007, ocorreu uma discussão temática denominada “Estudos avançados em EI: o Currículo em Construção em movimento”, que culminou em uma nova discussão curricular: as “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico em Leitura e Escrita na EI”, produzida em 2008. Em 2009, ocorreu o Seminário “Arte-Criança” e a “Proposta Curricular da Educação Básica- EI”, que é uma proposta que avança nos pensamentos e ações do “Currículo em Construção”.

Esse movimento da prefeitura de Campinas para realizar discussões, cursos, formações, debates, congressos é justificado pelo prazo estabelecido pela LDB de dez anos desde a sua publicação para que todas as professoras tenham formação específica em nível

superior, podendo ser aceito magistérios, em nível médio. Essa foi uma forma que o governo encontrou das professoras se responsabilizarem por sua formação, porém sem possibilitar condições para que elas se profissionalizem (CESISARA, 2002).

Somada a essas medidas, percebeu-se uma diminuição da lista de espera para o atendimento na Educação Infantil, por meio da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental e a partir dos seis anos (Lei 11.114/2005). Entretanto, ainda assim, o número de crianças sem atendimento na Educação Infantil era expressivo (cerca de 14 mil), de modo que a Vara da Infância e Juventude gerou uma ação judicial, obrigando Campinas a zerar o déficit no atendimento até o final de 2009. Diante desta determinação judicial, o então prefeito da cidade de Campinas, Hélio de Oliveira Santos (gestão 2005-2008, sendo, em seguida, reeleito), do PDT (Partido Democrático Trabalhista) popularmente conhecido como Dr. Hélio, criou as Naves-Mães.

Ao nos debruçarmos sobre a questão da quantidade de vagas na educação infantil de Campinas, nos deparamos com essas tais Naves-Mãe. No início desse estudo, era exatamente essa pergunta que fazíamos: “o que é isso?” ou “o que isso tem em relação com as DCCEI?”. Colocávamos no *google* simplesmente essas palavras “Naves-Mãe”, porém só encontrávamos que era uma instituição de educação infantil<sup>56</sup> e, que o prefeito Hélio tinha publicado um livro denominado “Naves-Mãe e da pedagogia dos sentidos” em 2010. Porém, ainda não satisfeitos com os resultados, começamos a localizar pesquisas sobre esse tema, encontramos as autoras Domiciano (2012), Mesquita (2012), Rocha (2009) e Silva (2016) que nos auxiliaram a compreender o processo e negociações desse projeto. Mesmo estando inseridos na região de Campinas, não sabíamos o que era esse projeto e de que forma ele estaria relacionado com essa pesquisa, porém decidimos mergulhar.

O projeto Naves-Mãe foi apresentado no ano de 2005, pelo então prefeito, durante um seminário realizado na tradicional Universidade de Sorbone, em Paris. Legalmente, ele foi instituído em 2007, pela lei nº 12.884, que criou o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) e ficou popularmente conhecido como Programa “Naves-Mães”.

Por meio dessa lei, a prefeitura construía a infraestrutura das creches, mas transferia a gestão dessas unidades educacionais às instituições privadas, repassando recursos públicos para manter a unidade em funcionamento. Entretanto, assim como as demais unidades educacionais existentes no município, as Naves também estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e, portanto, a um NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentraliza).

---

<sup>56</sup> O que já é de tamanho questionamento, pois o nome ter “mãe” e ser uma instituição de EI já nos traz referência a certa ideia de mãe, a ideia de mulher e a ideia de EI assistencialista.

Até o ano de 2016, o documento que efetivava a gestão das Naves-Mães por meio de instituições privadas sem fins lucrativos era o “Termo de Convênio”. Em 2016<sup>57</sup>, por sua vez, a SME passa a elaborar um termo de Referência Técnica, que estabelece as regras do contrato de gestão entre a prefeitura e Organizações da Sociedade Civil, para a gestão dos Centros de Educação Infantil (CEIs) nas Naves-Mãe.

De acordo com Santos (2010), o Programa Naves-Mãe almejava propiciar o desenvolvimento integral das crianças, o que envolvia o cuidado, uma rica alimentação, atividades educacionais estimulantes e criativas. O autor também aponta que se tinha como objetivo: “a melhoria do desempenho e frequência no ciclo inicial do ensino fundamental”, a compensação “das experiências negativas de crianças pequenas resultantes de conflitos (na família ou na sociedade) e de privação nutricional”; o “investimento em capital humano”, que garante retornos econômicos; redução das desigualdades de gênero e das desigualdades sociais. Objetivos que se alinham à governamentalidade neoliberal.

Dos recursos utilizados para a construção das Naves-Mães, Pellison (2016) afirma que, à princípio, a intenção do ex-prefeito, Hélio Santos, era utilizar verbas provenientes do setor privado para a construção destes CEIs, contudo, isto aconteceu apenas uma vez, quando um grupo empresarial doou um terreno e realizou a construção de uma Nave-Mãe.

Um fato levantado por Silva (2016) é que as naves-mães apresentam um caráter assistencial, além disso, compreende que essas instituições se preocupam com crianças em vulnerabilidade social e econômica. A autora aponta que as ofertas de matrículas para as crianças acompanham o anúncio de ofertas para exercer alguma função remunerada no CEI, as ofertas são feitas na grande maioria para as mães, como por exemplo: manicure, cabelereira, panificação, entre outros.

Ao analisar as Naves-mães, Silva (2016) critica que elas trazem novamente o caráter assistencialista que sempre permeou a EI na história, porém que um dos legados das conquistas democráticas, como a Constituição, foi retirar as creches da responsabilidade da Secretaria de Assistência, e trazendo para a Educação. Além disso, Silva (2016), ao entrevistar algumas professoras, informa que elas comentam que o CEI abre espaço para as ONGs de caráter assistencial como uma das formas de combater os problemas da EI. Esse tipo de serviço é reconhecido pelas famílias como um favor, porém, na verdade, como aponta Silva (2016) ele é um direito. É o dever do Estado restituir e ofertar serviços aos seus contribuintes.

---

<sup>57</sup> As Naves-mães continuam mesmo com a publicação das DCCEI.

Há de ressaltar que sendo um dever do Estado, a presença das ONGs nessa política indica a transferência dos deveres do Estado, sob o discurso do processo democratizador e transformador, assinalando a parceria entre Estado e sociedade civil. Nesse bojo, atribui-se ao terceiro setor como único capaz de superar da crise do Estado em promover bens e serviços sociais, consolidando, mais uma vez, a governamentalidade neoliberal. A presença de ONGs em parceria com o Estado, exime o mesmo de garantir os direitos dos cidadãos nas áreas da educação, saúde e serviços sociais e reduz os mesmos às questões relativas ao direito de consumir (BAUMAN, 2008). Mas, então, o que isso tem a ver com as DCCEI? Silva (2016) explica que as Naves-Mãe foram norteadas pelos princípios da chamada Pedagogia dos Sentidos<sup>58</sup>, que busca propiciar o contato das crianças com equipamentos científicos que estimulem seus cinco sentidos, a fim de despertar nelas o interesse por diferentes disciplinas, como, por exemplo, a matemática e a ciência (SANTOS, 2010). Vale ressaltar, que nesta proposta não é encontrado nada específico da EF, nenhuma menção, ou qualquer algo relacionado a ela, nem mesmo uma citação de algum autor ou autora da EF.

Para o prefeito e autor, a aprendizagem das crianças, por sua vez, está embasada na neurociência, a qual defende que por meio dos estímulos do ambiente, o cérebro responde formando novas sinapses para processarem as informações. A neurociência expressa que aos oito meses de vida, o cérebro conta com quase duas vezes mais sinapses do que quando adultos. Portanto, Santos (2010) acreditava que dos três aos seis anos seria uma idade importante para estimular os sentidos, permitindo que as crianças aprendessem de forma lúdica e intuitiva, o que lhes daria o embasamento para aprendizagens futuras.

Exatamente isso que é o diferencial das DCCEI. A rede que vem construindo e se organizando há anos para construir os documentos curriculares de Campinas baseiam o trabalho a partir das teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon, Freinet, Malaguzzi, Corsaro (SILVA, 2016). Ou seja:

o programa Dr, Hélio traz uma pedagogia baseada na medicina orientada para as Naves, indo na contramão aos estudos e pesquisas desenvolvidos nos últimos anos que trazem a criança em todas as suas complexidades para o centro das propostas pedagógicas realizadas nas creches e pré-escolas brasileiras (SILVA, 2016, p. 63).

Mas o que significa a sua presença? As Naves-Mãe estão separadas dos programas de educação infantil desenvolvidos em Campinas? A grande diferença é que as Naves não são uma experiência pública de educação, pois seu trabalho pedagógico realizado em parceria com as ONGs,

---

<sup>58</sup> O prefeito Hélio Santos publicou um livro em 2010 denominado “Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos” para descrever um pouco sobre esse projeto.

que recebem subvenção pública para gerir os equipamentos públicos construídos e organizados em toda sua infraestrutura para atender as crianças de 0 a 6 anos do município.

Podemos inferir, então, que as DCCEI é um contra movimento a essas tentativas de privatização da educação pública, eximindo de vez a responsabilidade do Estado de atuar nessa área. Percebe-se que existe uma grande luta de espaço que, conseqüentemente, colocam em jogo a concepção de educação e infância. De acordo com Chicone (2016), a colaboração de alguns profissionais da UNICAMP foi explorada por Hélio Santos (2010) como uma estratégia de marketing para agregar confiabilidade ao programa por ele criado. Contudo, não é relatada a participação de nenhum docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, no projeto. Assim como não se explicita participação de pedagogas na sua elaboração. Já as DCCEI têm em sua grande maioria referências trazidas de professores e professoras da UNICAMP.

Entendemos que as DCCEI, bem como todo seu processo de construção, é uma forma de resistência a esses projetos privados, e, além disso, potencializa os conhecimentos que estão sendo trazidos pela academia. Na próxima seção nos debruçaremos nas DCCEI e analisaremos os discursos pedagógicos que ali estão presentes, na tentativa de compreender quais corpos infantis estão sendo produzidos, bem como suas negociações.

## 7. CURRÍCULO – CONHECIMENTO

Antes de qualquer análise, acreditamos que seja importante apresentar um mapa geral das DCCEI. Este exercício serve para termos uma representação visual sobre este documento e, mais que isso, o mapa é um instrumento indispensável para a investigação e reconhecimento de onde vamos (des)caminhar.

Além disso, é importante ressaltar que o documento que vamos analisar é uma diretriz curricular. A diretriz tem por finalidade ser um currículo mínimo para a rede, ou seja, tem por objetivo ampliar as possibilidades de se pensar na prática pedagógica e cercar os eixos de formação que precisam ser desenvolvidos nos alunos (SAMPAIO, 2010)<sup>59</sup>.

Desta maneira, as DCCEI organizam o seguinte sumário:

1. Prefácio (p.1);
2. Apresentação (p. 3);
3. Introdução (p. 5);
4. Das Histórias da educação infantil em Campinas (p.7);
5. Criança, currículo, infância: práxis educativas inventivas (p.13);
  - 5.1 Manifestações expressivas dos bebês e crianças pequenas (p. 17);
  - 5.2 Tecer Fios... Projetar Caminhos... (p.19);
  - 5.3 Educação Básica: um movimento contínuo (p. 22);
6. (Trans)formação continuada: reflexão e criação do fazer pedagógico (p.25);
7. Considerações (p. 31);
8. Referências bibliográficas (p 33).

O documento contém no total 43 páginas e, entre um capítulo e outro, coloca-se uma foto de um desenho produzidos por algumas crianças, colocando como legenda a criança autora da foto e a idade de quem realizou o mesmo. Ao identificar as várias fotos dos desenhos das crianças, percebe-se que por mais que não conseguíamos identificar o significado<sup>60</sup> exato

---

<sup>59</sup> Ao analisar as políticas curriculares no Brasil, Sampaio (2010) explica que as diretrizes são diferentes das matrizes e dos programas curriculares ou currículo, propriamente dito. Segundo a autora, a matriz curricular contém disciplinas ou módulos organizados separadamente, e, também é uma das ações essenciais na busca de um currículo comum a todas as escolas. O programa curricular ou currículo, pois sua vez, é mais fechado. Delimita além dos objetivos, os conteúdos, as estratégias, a periodização da aprendizagem, os instrumentos e objetivos de avaliação.

<sup>60</sup> O significado de um signo (o elemento básico da comunicação) não é uma essência que traz consigo uma identidade que lhe é própria, originária. A identidade dá sentido para a representação, que se estabelece em meio às relações de poder. Por não ser algo nato, o processo de significação, isto é, a fixação de uma identidade a um

do desenho, percebe-se que para as DCCEI o que as crianças produzem é de suma importância, e, mais que isso, infere-se que foram levadas em considerações suas criações para a construção das DCCEI a fim de elucidar o lugar protagonista da criança em seu projeto.

Nos (des)caminhos de nossas várias leituras do documento, percebemos que existem muitas repetições de mesmos temas. Entendemos essa ação como estratégia para pontuar e reforçar as concepções que o documento defende, porém, ao mesmo tempo, são repetições que acabam não fomentando mais reflexão e falando mais do mesmo. Foi a partir deste movimento de ir e vir na leitura que definimos dois temas para a análise: o currículo e conhecimento.

Escolhemos o tema currículo, pois além do documento citar muitas vezes sua concepção de currículo, entendemos, também, que o currículo não tem apenas um significado verdadeiro e fixo, ou mesmo, alguma essência. O currículo carrega diversos sentidos que vão se transformando ao longo dos contextos históricos e sociais (LOPES; MACEDO, 2011b). O currículo sempre será um resultado de uma seleção. Por ser uma política de Estado, no processo de selecionar o que constituirá o currículo está o projeto de in(fala)ntes, de escola e de sociedade em disputa. Cada teoria curricular, ao escolher certos tipos de conhecimento, bem como esta concepção, apresentar certa configuração e determinar o que e como se deve aprender, determinará um tipo de identidade (SILVA, 1997) ao in(fala)nte. É pelo currículo que se transmite certos regimes de verdade que construirão sujeitos específicos, posicionando-os no interior de cada cultura (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Silva e Moreira (2006), exatamente por esse motivo de o currículo ser um lugar de transmitir certos regimes de verdade, ele acaba ocupando um espaço estratégico onde as disputas sobre os diferentes significados sobre o social e o político se concentram. Pelo currículo, os diversos grupos sociais – principalmente os dominantes, apresentam sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade.

Pois bem, feito este mapa geral, mergulhamos no texto. No capítulo “Criança, currículo, infância: práxis educacionais inventivas” (CAMPINAS, 2013, p. 13), percebe-se logo no título concepções de criança, currículo e infância. O título demonstra, também, uma separação entre criança e infância, detalhada ao longo do texto.

---

signo, depende da diferença. Aquilo que é necessário deixar de fora da representação. Da luta pelo controle do que venha a ser a realidade, decorre processos de exclusão e reconhecimento de sujeitos, grupos e práticas culturais. Nesses termos, a cultura passa a ter papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado (HALL, 1997).

Já na primeira página deste capítulo, no terceiro parágrafo, o documento apresenta o que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas compreende como currículo e afirmam que o mesmo é constituído “*na relação que se dá no âmbito educativo com as crianças, suas famílias e as equipes educacionais, no mundo da cultura, considerando todos os sujeitos socioculturais que produzem culturas*” (p.13).

Afirma-se, também, que o currículo “*é tudo que se dá, se estabelece, se planeja, se discute, se projeta, se vive, se experencia, constituindo-se história de vida*” (p.13). Após essa definição de currículo, as DCCEI afirmam que o currículo produz a educação não só das crianças pequenas e bebês, mas também dos adultos, pois considera-se uma construção coletiva. “*Assim, currículo é construção que se dá nas relações*” (p.13). Conseguimos perceber a aproximação de uma concepção de currículo Freireana, em que pese Paulo Freire não se preocupar em sua obra com uma teoria curricular (SILVA, 1999).

Para Paulo Freire, em algumas de suas obras<sup>61</sup>, para se ter êxito no caminho da construção curricular é necessário levar em consideração todos os cotidianos das pessoas que estão dentro do processo educacional. Tanto para construir um currículo, quanto para a sua produção é importante que essa construção se ocorra de forma coletiva, pois se é dessa forma que se estabelece um sentimento de pertencimento mais amplo, mais democrático.

Outro ponto que Freire defende, que também podemos perceber na concepção de currículo trazida pelas DCCEI, é o fato dos outros conhecimentos para além dos conhecimentos dos especialistas em educação serem importantes para essa construção<sup>62</sup>. Cria-se uma relação de diálogo entre os vários sujeitos que compõem o contexto escolar (familiares, crianças, professoras, coordenadores, entre outros), fazendo com que todos participem do processo de construção de currículo, o que torna um movimento muito mais de reflexão e problematização, do que simplesmente, aplicar e consumir o que foi dado.

As DCCEI ressaltam, também, que o currículo não é um “*rol de conteúdos a serem trabalhados por todos os profissionais*” (p. 14), além disso, por serem diretrizes, as DCCEI possibilitam para as pedagogas traduzirem essas definições, em suas práticas. Por isso, afirmam que “*não se trata de um conjunto de orientações e propostas etapistas, elencadas por adultos que esperam determinadas manifestações dos bebês e nas crianças pequenas*” (p. 14). Com essa afirmação, entendemos também, que as DCCEI se posicionam contra a ideia do currículo tradicional, que reforça o caráter prescritivo que domina essa concepção e que, normalmente, é

---

<sup>61</sup> Nos livros pedagogia do oprimido (1984a) e Educação como prática de liberdade (1984b) são as obras que tivemos mais contato e que traz este assunto.

<sup>62</sup> Mais adiante falaremos sobre a concepção de conhecimento das DCCEI.

efetuado pelas políticas curriculares do Estado, como pode ser observado no atual programa curricular da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. O que aqui se anuncia é tanto a recusa por parte das DCCEI em determinar o que deva ser ensinado como a abertura para que, guardados seus objetivos, as pedagogas e as escolas possam escrever seus currículos.

Essa ideia do currículo tradicional pode ser remetida ao início das escolas de massa, iniciada após a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino”, ocorrida na Europa ocidental ao tardar do século XVIII e em todo o transcorrer do século XIX. Momento em que se fortalece o debate para tornar a educação um direito de todos e dever do Estado. A ideia de todos terem direito a educação está relacionada ao tipo de sociedade que correspondia aos objetivos de se consolidar no poder por parte da burguesia e, com isso, garantir seus interesses. Era uma tentativa de construir uma sociedade democrática, porém uma democracia burguesa. Para isso a escola foi fundamental para transformar os súditos – fruto do Antigo Regime - em cidadãos, pois nesse caso a marginalidade era considerada ignorância (LOPES; MACEDO, 2011a).

Para atender esses objetivos foram construídas escolas organizadas em classes, com professora que mostra as lições e exercícios e as alunas, que o seguiam disciplinadamente. Esse movimento favoreceu a busca pela universalização do ensino e pode ser considerado a base para a construção do campo do currículo, como espaço de discussão e pesquisa, no final do século XIX. Nesse quadro, a pedagogia predominante de então, pautada no ensino das artes liberais<sup>63</sup>, denominada clássica, sofre críticas por sua suposta inadequação aos tempos que se anunciavam. Pode-se dizer que esse é o marco inicial da teorização<sup>64</sup> curricular, marcada pela publicação do livro “*The curriculum*”, produzido por John Franklin Bobbit<sup>65</sup> em 1918. O livro foi produzido enquanto as forças econômicas, políticas e culturais pensavam formas de compreender a educação de massa e propor adequações aos interesses do capital e de uma cultura nacional. É nesse momento que a sociedade estadunidense estava consolidando o processo de industrialização e recebendo quantidade significativa de imigrantes para compor sua mão-de-obra, o que incidiu na necessidade da massificação da escolarização e a garantia de formar o cidadão americano desejado. Diante dessas demandas, Bobbit propõe uma pedagogia eficientista, pautada na verificação de resultados (SILVA, 1999).

---

<sup>63</sup> O ensino das artes liberais remetia aos clássicos da Antiguidade greco-romana e predominou na educação desde a Idade Média. Dividia-se em *trivium* (lógica, gramática, retórica) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia) (ARANHA, 2006).

<sup>64</sup> Silva (1999) toma a noção de teoria como representação de algo que está para além da realidade. Quando descrevermos um objeto, por exemplo, a teoria explica o que faz com que ele seja produzido. Sendo assim, as teorias de currículo são produções discursivas de seus autores, sendo o currículo aquilo que dele se fala.

<sup>65</sup> Educador norte-americano, professor universitário e escritor (1876-1956).

As críticas em relação à distância da escola da realidade e da sua ineficiência para preparar o cidadão daquele tempo produziu, também, outra teoria da educação. Essa teoria ainda continuava a defender que a escola tinha a função de equalização social<sup>66</sup>. Porém, para de pensar que a marginalidade obrigatoriamente é vista pelo ângulo da ignorância. O marginalizado, agora, é considerado o rejeitado. Foi a partir de uma experiência com as crianças “anormais” que acabou produzindo os procedimentos pedagógicos generalizados para o conjunto do sistema escolar. Percebe-se uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola (LOPES; MACEDO, 2001a). Esse movimento, denominado progressista, é instaurado por John Dewey e dá as bases para o movimento denominado Escola Nova e, também, algumas pedagogias críticas, como a de Paulo Freire (SAVIANI, 1999).

Nesse momento, os estudos progressistas de currículo ganham força como nos explica Lopes e Macedo (2011) e Silva (1999). Esse movimento considera a educação como forma de diminuir as desigualdades sociais produzidas pela sociedade urbana industrial, e toma como base as experiências das crianças, ressignificando as ideias de Froebel. Nessa concepção, caberia à educação atender às necessidades das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. A partir do currículo pretende-se formar uma sociedade mais harmônica e democrática. Cabe destacar que essa pedagogia oferece novos contornos para a Educação Física, introduzindo o jogo nas aulas em oposição aos movimentos ginásticos.

Voltando as DCCEI, as quais consideram que o currículo seja responsável por um processo de humanização, e entende-se a humanização como “*os investimentos desencadeados pela vida em sociedade*” (p. 13), os quais são responsáveis pela produção cultural em todas as esferas das vivências e experiências humanas. Mais uma vez podemos perceber esse movimento contrário a concepção eficientista de currículo, pois esse currículo não se preocupa com a humanização, e sim, como uma maneira eficiente dos aprendizes aprenderem e se tornarem bons adultos submetidos ao mercado de trabalho.

As críticas ao modelo tradicional, assim como as próprias DCCEI fazem, serviram para que se produzisse um outro modelo. A partir das obras do sociólogo Pierre Bourdieu<sup>67</sup> e da filosofia marxista de Louis Althusser<sup>68</sup>. Inicia-se uma preocupação no campo pedagógico com o que o currículo faz com seus sujeitos. Em 1971, foi publicada a obra *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Neste livro, editado por Michael

---

<sup>66</sup> Por apresentarem a mesma meta para a educação, Silva (1999) classifica tanto os pressupostos eficientistas como os progressistas de currículo tradicional.

<sup>67</sup> Pierre Félix Bourdieu (1930 - 2002) foi um sociólogo francês.

<sup>68</sup> Louis Althusser (1918 - 1990) foi um filósofo francês.

Young, sociólogo inglês, diversos autores que compunham o denominado movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), entre eles Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie, Basil Bernstein e o próprio Michael Young, argumentaram de forma incisiva contra a concepção técnica de currículo, questionando a centralidade deste em relação aos métodos ou as estratégias para garantir que se atinjam os resultados esperados em relação ao processo de escolarização e quais as melhores formas de organizar o ensino e o currículo para esse mesmo fim. Para esses autores não havia espaço nessa concepção de currículo para discutir o que se ensinava. Surge, assim como denomina Silva (1999), a teoria crítica da educação e com ela o currículo passou a ser visto como um campo contestado da política.

Essas críticas ao modelo tradicional apresentam ramificações, ora as baseadas no pensamento marxistas, ora as de fundamentações fenomenológicas. O ponto de vista fenomenológico afirma que tanto os objetivos, a aprendizagem, quanto a mediação deixavam de lado os significados que as pessoas compreendem a vida. O outro ponto de vista, o marxista, enfatizam que esse modelo pensado na técnica e na eficiência faz com que o capitalismo se potencialize, e que, conseqüentemente aumentassem as desigualdades sociais.

O movimento marxista no Brasil ganhou muita força, principalmente pelo seu caráter político. Não é por nada que o capítulo das DCCEI encontramos no título “(...) *práxis educacionais* (...)”, sendo *práxis* um conceito usado no pensamento que expressa a relação teoria-prática, ou seja, uma atividade em que a teoria se modifica frequentemente a partir da experiência prática, no caso, a experiência pedagógica.

A partir dessas críticas, sabe-se que o currículo tradicional perdeu sua credibilidade nas décadas de 1960 e 1970, sem perder, entretanto, sua hegemonia, pois encontramos nos tempos atuais escolas com caráter eficientista. Young (2014) afirma que houve diversas linhas de evolução no campo dos estudos curriculares que criticavam essa ideia tradicional do currículo. O autor pontua algumas dessas linhas, sendo uma delas a dos historiadores do currículo, liderados por seu colega inglês Ivor Goodson.

As DCCEI, na tentativa de definir sua concepção de currículo, traz uma citação de Ivor Goodson, que defende, desde a década de 1980, o fato de para se ter uma construção curricular é necessário que se vincule com a história dos agentes educacionais que vivem o contexto escolar. Goodson, também, compreende que a forma curricular é uma produção da inter-relação entre conhecimento e poder que influencia no controle social.

O currículo crítico, denominado assim por Silva (1999), ganha força no Brasil com a publicação da obra *Ideologia e Currículo*, escrita por Michael Apple – autor identificado com

a perspectiva neomarxista<sup>69</sup> -, em 1979. Em seu livro, Apple se preocupa em explicar que o currículo não é neutro, inocente ou desinteressado de conhecimentos e cabe à classe dominante o convencimento ideológico a fim de manter os seus interesses. Nesse momento, a preocupação é em saber qual o conhecimento é considerado verdadeiro, e, assim se forma a relação entre currículo e poder. Por isso, a grande questão para os especialistas em currículo sempre acaba de alguma forma no debate acerca do conhecimento.

Se no currículo tradicional a questão era qual conhecimento útil que deveria ser ensinado, para o currículo crítico, a questão é qual conhecimento é considerado verdadeiro? Young (p. 197, 2014) afirma que “todas as instituições educacionais presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível”.

Sendo assim, no parágrafo 14 do documento, identificamos o primeiro momento em que as DCCEI vão explicitar como compreendem os conhecimentos. Afirmam que eles “*se dão nas relações múltiplas que se estabelecem no cotidiano*” (p.14). Ou seja, o conhecimento não está relacionado apenas a racionalidade científica, bem como com um conhecimento sistematizado. Os conhecimentos, para as DCCEI, são “*experiências vivenciadas por crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-adultos, às quais são atribuídos sentidos e os constituem enquanto sujeitos históricos, criadores de culturas*” (p.15). As DCCEI dão a sensação de serem um grande reflexo do pensamento de Freire. Até por que, Freire (1995) afirma que a ideia de conteúdo, metodologia e epistemologias utilizadas na construção curricular deve levar em consideração e estar contextualizado pela cultura e experiência de vida dos personagens da educação. As DCCEI valorizam o pensamento das crianças e entendem como uma outra forma do pensar e enfatizam: “*são muitas as formas de aprender e de produzir conhecimento*” (p.15).

O currículo tradicional, diferente do que as DCCEI defendem, se concentrou nos conhecimentos dos “poderosos”. Segundo Young (2014), o conhecimento pode ser encontrado de duas maneiras no currículo, a primeira seria em relação às fontes disciplinares, ou seja, o conhecimento advém dos especialistas nas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a matemática. Cabe ressaltar a particularidade da Educação Física, pois, por não ser uma área do conhecimento, os saberes selecionados para a sua prática advieram do campo dos especialistas das práticas corporais, que são os atletas de alto rendimento. A segunda, seria em relação a diferentes grupos de aprendizes, o que se aproxima da forma com que as DCCEI descrevem,

---

<sup>69</sup> O amadurecimento do marxismo, seja no sentido teórico-metodológico em sua origem e desdobramentos, seja no sentido político-histórico (como por exemplo, formas de governo) formam um quadro de conteúdos denominados “neomarxistas” (MONTEIRO, 1992).

porque é um currículo elaborado para diversas pessoas aprenderem e, para isso, levam em consideração o conhecimento obtido anteriormente.

No transcorrer do documento há outra definição de currículo, colocada a partir de uma citação de Barbosa (2009): “*construção, articulação e produção de aprendizagem que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura*” (p. 15-16). Este currículo defendido é entendido como um produto da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos no mundo.

Percebemos também a quantidade de vezes que as DCCEI ao falarem de currículo e conhecimento se pautam muito na experiência das crianças para além da instituição escolar, pois elas “*envolvem as crianças nas suas experiências familiares, além da instituição de educação infantil, e experiências cotidianas com a cultura produzida e reinterpretada*” (p.15).

Identifica-se, neste momento, que o conhecimento está relacionado com a experiência das pessoas (crianças e adultos), visando a determinados fins, associados não só com o bem-estar da humanidade – que está relacionado a formar o aluno como cidadão em uma sociedade democrática- “*sujeitos históricos*” (p.15), também às finalidades do funcionamento do sistema social e/ou produtivo – “*criadores de culturas*” (p.15). Essas características nos remetem a um currículo progressista, o qual o foco é a experiência da criança como forma de superar a brecha que se diz ter entre a escola e o interesse dos alunos.

A noção de experiência atravessa a educação desde Rousseau. No entanto, é John Dewey<sup>70</sup> quem dá destaque a ela, ao afirmar que a capacidade de aprender decorre da experiência, visto que por efeito ela gera a adaptação, o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo (LOPES; MACEDO, 2011a).

O pensamento de Dewey, assim como o de Bobbitt, também foi decisivo para o campo do currículo e, até hoje, influencia diretamente a educação. Em seu tempo, auge da produção e consumo, decorrentes da expansão da produção industrial, a educação era tomada como ferramenta ideal para a formação da população. Dewey (1979) toma como princípio um modelo fundamentado no aprender fazendo, no qual a liberdade dos educandos deveria ser estimulada para a resolução das situações problema que constituíam o cotidiano escolar e, também, o social. Isso ocorreria mediante a utilização da aquisição de procedimentos científicos. Ao docente caberia a condução do processo, ou seja, o conhecimento sobre a criança – daí a importância de se estudar as fases do desenvolvimento humano na formação inicial -, a organização do método, dos espaços e do controle da sala - daí a ênfase na formação inicial de

---

<sup>70</sup> John Dewey (1859 – 1952) foi um filósofo e pedagogo.

disciplinas (as metodologias) que ensinam métodos de ensino e aprendizagem. Decorre de suas obras, a concepção de uma pedagogia centrada no aluno e ativa valorizando o protagonismo discente, e, com isso, os processos de diferenciação pedagógica, pelos quais o docente respeitaria as etapas de desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e motoras dos educandos.

John Dewey (1979) concebia a educação como um processo permanente de aprendizagem, no qual o educando pode experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem. Defendia a escola como o espaço social mais adequado para realizar as experiências educativas das crianças e indicava a importância de se planejar as aulas e a própria organização da escola integrados com a sociedade. Para ele, só é possível uma sociedade coesa, estabilizada e justa mediante uma educação científica para todos e, para isso, toma a atividade infantil como elemento fundamental que permite a todos a capacidade de atuar diante de situações diversas no cotidiano, de participar coletivamente das decisões e valorizar as capacidades individuais e que permita usar a inteligência desenvolvida a serviço de uma finalidade social.

A relação entre o currículo progressista e as DCCEI fica mais explícita por estas trazerem uma citação do MEC (2009) que expressa os objetivos do Estado para esse segmento:

*As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção promoção ou classificação (CAMPINAS, 2013, p.20).*

Lopes e Macedo (2011) explicam que a perspectiva de conhecimento de Dewey fomenta a possibilidade para pensar a escola como um local de produção de conhecimento. Ou seja, a concepção de democracia fica estacionada apenas na questão da luta pedagógica.

O pensamento de Dewey fez parte de um movimento da educação brasileira no período de 1930 e 1945, que foi marcada pelo desequilíbrio da concepção tradicional: a concepção humanista tradicional (católicos) *versus* a humanista moderna, representada então pelo movimento denominado escola nova. Os escolanovistas, na esteira de Dewey, defendiam que as crianças teriam o direito a se desenvolverem, o que gerou a elaboração de procedimentos didáticos para darem conta das diferenças individuais, como forma a solucionar os problemas educacionais em uma perspectiva interna à escola, sem considerar o contexto político, econômico e social do país (LOPES; MACEDO, 2011). Com a consolidação da sociedade industrial no século XX, as práticas pedagógicas passaram a ser pensadas pela ciência

psicológica, inspiradas na vida moderna e do novo cidadão industrial e tecnológico, ou seja, fomentava à lógica capitalista e a busca pelo desenvolvimento.

Após identificarmos inicialmente reflexos da teoria de currículo crítica e, agora, da teoria curricular progressistas, inferimos a presença da produção de uma recontextualização nas DCCEI. Compreendemos que a produção da recontextualização nada mais é do que uma luta pelo espaço significado. Nesse, o texto é modificado por processo de seleção e simplificação dos pontos que fortaleçam os significados desejados, ocasionando outra elaboração, na qual se transforma o sentido do texto, atendendo a interesses políticos ou especializados e gera o discurso pedagógico oficial (LOPES, 2005).

As DCCEI são produzidas em meio a acordos entre posições, na maioria das vezes contraditórias. Ball (1994) deixa claro que não é por isso acontecer que todas as vozes serão escutadas, pelo contrário, as vozes mais legitimadas acabam por ganhar mais espaço. A impossibilidade do controle nos sentidos está nas próprias características do texto das DCCEI. A leitura efetuada do documento dará certos sentidos, que serão diferentes do sentido dado pelas professoras que estarão trabalhando com as crianças no chão da escola, e, provavelmente do leitor deste trabalho.

Ribeiro (2012) apresenta cinco características do currículo de caráter progressistas, porém conseguimos enxergar apenas três destas nas DCCEI, acredita-se que isso não seja algo negativo, e sim, fruto da recontextualização.

- 1) os componentes do currículo devem ser estabelecidos em função das necessidades e interesses imediatos dos educandos que se desenvolvem e aprendem imediatamente a interação e o envolvimento ativo com o seu meio.

As DCCEI para serem construídas levaram em consideração os *“direitos, as necessidades, demandas, conhecimentos e potencialidades de bebês, crianças pequenas e adultos”* (p. 17). Além disso, percebe-se que o documento apresenta um currículo sustentado nas relações voltadas para a experiência concreta da vida cotidiana, e para a aprendizagem da cultura.

- 2) O professor deve facilitar a aprendizagem do aluno e garantir o envolvimento na procura de meios e materiais para levar a cabo um determinado projeto de estudo ou plano de atuação; os materiais e recursos disponíveis devem ser bastante variados para permitir a exploração e organização próprias;

As DCCEI informam propõe o trabalho pedagógico como:

*ferramenta de escuta e olhar atento através de diversos meios: relatórios, planejamentos, entrevistas, com as famílias, diário de campo e de classe, ficha de avaliação descritiva das crianças, registros de tempos pedagógicos, vídeos, gravações, fotografias, portfólios, livros da vida, entre outros (CAMPINAS, 2013, p. 20).*

O documento leva muito em consideração a avaliação para uma boa prática pedagógica a qual eles defendem, entendem que as professoras são os grandes responsáveis para mediar e levar esses conhecimentos aos alunos, para isso é necessário que eles aprofundem muito os seus conhecimentos<sup>71</sup>.

- 3) Modalidade de estudos, trabalhos ou projetos individuais, sob a orientação e apoio do professor, ofertas curriculares variadas para escolha do aluno, proposta ou seleção de projetos e problemas a serem desenvolvidos pelos alunos, segundo uma metodologia de identificação, planificação, execução e avaliação do projeto. O papel do professor não consiste em selecionar, organizar e apresentar informações ou dados definitivos, mas em guiar, facilitar e orientar as atividades dos alunos

As DCCEI apresentam como uma possibilidade trabalhar a partir de projetos e afirmam

*o desafio do trabalho com projetos é constante, pois é preciso buscar informações sobre as temáticas que eles suscitam e variadas formas de linguagens que motivem os bebês e as crianças pequenas, na proposta em que se trabalha, estuda, investiga experencia (CAMPINAS, 2013, p. 19).*

Os problemas de ter um currículo progressista é que se estabelecem objetivos comuns a todos os alunos e certo menosprezo da função social da educação ou da transmissão de uma herança cultural comum (SAVIANI, 1999; SILVA, 1999). Porém, as DCCEI parecem tomar certo cuidado com isso.

A concepção de currículo se preocupa exatamente com isso e afirmam que o documento “*não coaduna com uma imposição centralizada de diretrizes que visem homogeneizar a educação dos bebês e das crianças pequenas (...)*” (p. 14). Sendo assim, essa preocupação em se produzir uma herança cultural comum diminui. As DCCEI ressaltam a importância de um contato com as multiplicidades, tanto ao reiterarem que existem infâncias no plural, quanto no momento que dizem que a multiplicidade “*visa privilegiar a capacidade criadora de cada ser humano, junto a processos educativos que pulsam nos entremeios, no*

---

<sup>71</sup> Daremos atenção maior a docência no próximo capítulo desta Seção.

*âmago das experiências, e não em resultado predeterminados*” (p. 14). Novamente a noção de experiência aqui é trazida de uma forma muito potencializadora, pois entende-se que o processo de criação se dá dentro das experiências.

Porém, o documento por ser uma diretriz, deixa em aberto possibilidades para as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que isso é importante e dá total autonomia para as professoras, a preocupação torna a existir diante do problema de quais culturas serão selecionadas para compor o currículo e quais serão os critérios para essas escolhas. Essa questão está para além desta pesquisa, porém é válido problematizar tanto a fim de refletirmos sobre o ciclo de políticas e os seus diversos contextos para se produzir políticas curriculares como pela própria elaboração do currículo enquanto tecnologia de poder que subjetiva os seus sujeitos.

Vale ressaltar, também, que o currículo centralizado nas experiências dos alunos acaba ficando difícil para as professoras compreenderem com precisão os significados dos interesses dos alunos, o que dificulta a decisão acerca das experiências significativas que promoverão. O fato de que o currículo não pode prescindir da orientação da professora e, na ausência de um currículo ou programa estabelecido, requer-se deste mais competência e melhor qualidade de formação (RIBEIRO, 2012). As próprias DCCEI apontam isso e debruçaremos nisso no próximo capítulo.

O documento coloca que as experiências cotidianas de cuidados afetivos também compõem o currículo, tornando-os em cuidados educacionais, tais como:

*carinho, beijo, toque, banho, trocar fraldas, descansar, dormir quando tiver vontade, calçar sapatos, vestir a roupa, arrumar a sala, locomover-se, alimentar-se, passear, cantar, escalar, pular, escorregar, brincar, conversar, pintar, modelar, desenhar, dramatizar, escrever, pesquisar, dentre tantas outras práticas (...)*(CAMPINAS, 2013, p.16).

Afirma, ainda, que na instituição de EI essas ações são planejadas e avaliadas com a mesma importância que outras na configuração curricular, sem uma experiência sobrepor a outra, sendo todas importantes. As DCCEI tornam afetos em conteúdos, compondo os seus saberes pedagógicos.

Neste trecho, o documento já pré-determina a ação cotidiana das crianças, porém naturalizando algumas ações, como se fosse totalmente inerente do ser criança, como por exemplo o brincar. Afinal, é comum pensarmos, por exemplo, em brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, pular corda, amarelinha, entre outras representadas por crianças. As DCCEI, ao essencializar essa prática, invisibiliza que essa e tantas outras já constituíram a cultura adulta ou tiveram significados sagrados, festivos etc.. O que fazem é fixar uma

identidade geracional para as brincadeiras, impossibilitando o acesso a elas por outros grupos. Não por menos, é comum as escolas impedirem o uso deste artefato ou dessas práticas por parte de outros grupos etários, estabelecendo os limites do ser criança e do espaço-tempo de seu exercício.

Ações que são permeadas por enunciados tais como “que saudades de ser criança e passar o dia inteiro brincando”, “na minha infância eu brincava de...”, ou ainda “depois que eu fiquei velha, eu não tenho mais tempo de brincar”, que reforçam a verdade sobre o brincar e o brincante e, com isso, a verdade sobre a infância e os in(fala)ntes.

O discurso sobre o brincar se tornou dentro da RCNEI e da BNCC um conteúdo fundamental na educação dos in(fala)ntes, as DCCEI não fogem disso também. Aliás, aquela criança que não brinca acaba se tornando um motivo de preocupação para as professoras, uma prática que funciona como avaliação de comportamento, que reforça as críticas de Michel Foucault à psicologia, aqui apresentadas. O brincar é muito recorrente nos documentos oficiais, e, também, vinculado à EF e de modo funcional, como mostrou Ferreira (2016) ao identificar o ensinar brincadeiras como parte dos objetivos da Educação Física das DCC anos iniciais e anos finais. Objetivo que é recorrente em programas curriculares, que além de reforçar seu veículo imediato aos in(fala)ntes, faz crer que a criança não sabe brincar e consolida outra função para a EF nas séries iniciais da escolarização básica.

Mas por que compreendemos o brincar de uma forma tão naturalizada? Por que associamos o brincar com a infância? Por que a vontade homogeneizadora de produzir corpos in(fala)ntes brincantes? Ao lermos atentamente as DCCEI, percebemos que o brincar é diversas vezes citado como uma prática comum dos in(fala)ntes.

*Para tanto, exige-se uma postura investigativa do profissional, que considere as crianças protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no brincar o constitutivo do humano (CAMPINAS, 2013, p. 17)*

Além do brincar aparecer como constitutivo do humano, ele também é afirmado como uma das experiências cotidianas das crianças. Na seção I, verificamos que a infância passa a ser considerada objeto do conhecimento científico, constituindo-se de diversos discursos que vão acumulando saberes sobre os infantis emaranhados nos mecanismos de poder, cujo resultado é produzir uma identidade do ser criança. Lemos (2007) explica que assim que definimos o que é ser criança, o que uma criança em tal idade faz, o que ela pensa, como pensa, o que sente, o que deve comer, vestir, os cuidados necessários para a promoção do seu

desenvolvimento integral, essas ações vão se naturalizando. A infância torna-se natural! Uma essência que apresenta várias formas de se expressar, sendo uma delas: o brincar.

Por isso é recorrente encontrarmos não só especialistas, mas também familiares e diversas instituições preocupados com as formas de brincar das crianças. Lemos (2007) afirma que houve até uma apropriação do brincar como fonte de produção de saberes-poderes. Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos tornaram-se objetos de pesquisa de historiadores, de antropólogos, de pedagogos e psicólogos.

Lemos (2007) explica, por exemplo, que a psicologia infantil capturou a ideia de jogo, produzindo uma ciência do jogo que o tornou uma prática totalmente normal, apagando sua dimensão social para fazer dele uma das formas de se expressar das crianças. Nas DCCEI existe uma citação do Barbosa (2006, p. 25) dizendo:

*(...) a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos pela expressão, afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (CAMPINAS, 2013, p. 14).*

Com essa citação feita pelas DCCEI percebe-se que o jogo, assim como a brincadeira, está expresso como algo natural das crianças. Lemos (2007) afirma que nem todos os teóricos sobre o brincar pensam a mesma coisa, pois para os psicanalistas essa ideia do brincar como atividade normal da criança é uma construção moderna, ou seja, não é natural. Mas, ao mesmo tempo para os representantes do construtivismo sócio histórico o brincar é uma linguagem e toda linguagem é uma expressão histórico-cultural. Assim como as DCCEI afirmam: “*Afinal brincadeira é uma forma de linguagem e linguagem também pode ser uma forma de brincadeira!*” (p. 23).

Inferimos, a partir disso, que as DCCEI compreendem o brincar como uma manifestação natural do ser criança, e ainda, que essa ideia está vinculada tanto com a psicologia, quanto com o construtivismo sócio histórico. O construtivismo sócio histórico é uma teoria que se desenvolve a partir dos estudos do Vygotsky, o qual afirma que essa dimensão histórico-cultural da linguagem é um processo de construção sendo o brincar o veículo de interação entre o ser humano e o mundo. Percebe-se que essa ideia do brincar a partir de estudos com base em Vygotsky não é algo novo das DCCEI, o próprio documento explica que nos currículos anteriores esses aspectos teóricos já eram considerados:

*O “Currículo em Construção” apresenta aspectos teóricos de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, explicita o histórico da Educação Infantil no município até aquele momento, além de concepções de currículo, de infância, de criança, do brincar e sobre o conhecimento e a cultura (CAMPINAS, 2013, p. 10).*

Lemos (2007) afirma que as prescrições a respeito sobre o brincar e seu uso nas instituições de educação surgem ao mesmo tempo que a invenção da infância na modernidade. No Antigo Regime, do século XVIII ao XVI as crianças estavam presentes na vida comunitária, ou seja, não existia a separação dos corpos em função de por exemplo, faixa etária, ou classe social, ou ainda em espaços diferentes. Por isso era comum encontrar crianças participando juntamente com os adultos – nem existia essa separação adulto/criança – de festas, trabalhos, jogos e brincadeiras.

O que se sabe é que o sentimento ligado a infância nasce a partir dos Estados Modernos, do surgimento do capitalismo e da industrialização, da medicina moderna juntamente com suas preocupações em cultivar a vida tentando diminuir os altos índices de mortalidade infantil, da escolarização e da reconfiguração da família. O cuidado com a infância com objetivos totalmente relacionados à preparação para uma sociedade industrializada vai aparecendo e a escola se torna uma das – além da família - instituições pilares na educação de criança para uma vida adulta sadia e produtiva. Com a progressão da sociedade industrial, os adultos vão cada vez mais se apropriando do trabalho, tendo que produzir mercadorias, conseqüentemente sendo afastado dessas atividades lúdicas, fazendo com que a brincadeira se tornasse uma prática restrita as crianças.

Nas DCCEI, percebemos bastante é muito marcada a separação entre adultos e crianças e afirmam que na perspectiva que eles levam em consideração a criança

*(...) vivencia diferentes experiências, estabelece relações entre crianças-crianças-adultos, aprende, brinca, explora, cria, imagina, fantasia, transgride, por meio de diversas linguagens: gestual, LIBRAS, verbal, plástica, dramática, musical. Pela fala e ações do adulto, os bebês e as crianças pequenas têm suas múltiplas linguagens interpretadas e significadas (CAMPINAS, 2013, p. 21).*

As DCCEI afirmam que o brincar está totalmente vinculada na constituição do ser humano, ou seja, um outro exemplo, de que nos dá a sensação de uma naturalização, como se a criança nascesse para brincar, ou ainda, que nasce brincando.

*Para tanto, exige-se uma postura investigativa do profissional, que considere as crianças protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no*

*brincar o constitutivo do humano, ao contrário de uma concepção pré-determinista que prevê o que as crianças realizarão (CAMPINAS, 2013, p. 17).*

O brincar se tornou tanto uma prática totalmente vinculada com a infância, graças também por considerarem o brincar um direito da criança. No art. 16 do ECA “brincar, praticar esportes e divertir-se” é um direito da criança e do adolescente. A Secretária Municipal de Educação Solange Villon Kohn Pelicer, que assinou as DCCEI, afirma o direito de brincar e mostra sua preocupação em garantir essa prática as crianças da rede municipal de Campinas:

*Num país que ainda luta para assegurar a brincadeira e a ludicidade como princípios fundamentais das atividades de meninos e meninas nesta etapa da vida, cabe-nos a responsabilidade de garantir às crianças de nossa rede o direito a sua infância (CAMPINAS, 2013, p. 1)*

Sabemos que com a invenção da infância moderna surge a atribuição de um estatuto de criança, que retirou as crianças das práticas cotidianas da comunidade, dando mais possibilidades de vida, diminuindo mortalidade infantil e trabalho infantil, por exemplo. Contudo, não se pode esquecer que em muitos casos o controle e os modos de visibilizar as crianças passam pelas formas como se produzem seus corpos, corpos a serem gerenciados e governados por um poder que se exerce também em sua alma (DORNELLES, 2005).

No próximo capítulo analisaremos os discursos pedagógicos relacionados aos seguintes temas: docência, formação continuada e profissionalização.

## 8. DOCÊNCIA – FORMAÇÃO CONTINUADA

O capítulo 5 das DCCEI apresenta um item denominado “*Educação básica: um movimento contínuo*”, indicando que as DCCEI se preocupam não apenas com a superação do caráter assistencialista da EI, mas, também, com a superação de representações que lhe identificam como espaços de lazer ou sem objetivos, seriedade e importância para os processos de escolarização. O que se percebe é que para além da noção de continuidade, as DCCEI inquietam-se com a primordialidade da sua articulação com os anos seguintes das crianças na educação básica. Afirmam que se deve amenizar a ruptura entre as etapas da EI e do EF. Posicionam-se no sentido de que não se trata de apenas nomenclaturas, mas sim de concepção de infância, ensino, aprendizagem, educação formal, formação humana e formação profissional para docência. Vale ressaltar que, não só as pressões para inserir a Educação Infantil no sistema educacional impactam o seu currículo, mas, também, as pressões para articulá-la com o ensino fundamental fomentam a formação docente. Lembramos que essas questões são frutos da luta de diversos grupos em diferentes posições de poder na sociedade que negociam a imposição de suas ideias e interesses (BUJES, 2002).

As DCCEI afirmam que quando as crianças chegam ao ensino fundamental elas não deixam de ser crianças e é necessário se aproximar a outros caminhos, pois isso é um compromisso com a educação em geral. Sendo assim, a continuidade deve viabilizar propostas que visem “*a formação integral das crianças, tendo como parâmetro as pedagogias das infâncias*” (p. 23). Essa ideia de formação integral das crianças está relacionada com a educação integral e a educação de tempo integral, que em certos momentos históricos aparecem como ‘formação integral’ tanto para os filhos de famílias mais abastadas, quanto para a preparação da população para o trabalho (BALDANÇA; MIGUEL, 2015). Porém, é importante lembrar o pensamento educacional no Brasil no início do século XX, que estava totalmente envolvido em uma organização do trabalho nacional a partir de um modelo de produção fabril, e que entendia a educação como uma forma de resolver os anseios sociais. Era desta forma que se alimentava o ideário republicano da perspectiva de que a escola é a ponte para o progresso (BALDANÇA; MIGUEL, 2015). Muitas das vezes lemos o termo ‘formação integral’ e compreendemos como algo totalmente naturalizado, assim como outros termos como: reflexão, qualidade, interesse, ou mesmo o próprio brincar, que foi trazido no capítulo anterior, e que, muitas vezes esquecemos que são termos criados e produzidos, e não como se existisse desde sempre a preocupação em ter uma formação integral das crianças.

Para fazer valer a educação como movimento contínuo, as DCCEI, enquanto “a” voz oficial do Estado, enunciam outro regime de verdade, que impacta, por sua vez, a docência. Ao intitular o capítulo - “*(Trans)formação continuada: reflexão e criação do fazer pedagógico*” (p. 25) - o documento não apenas afirma a formação continuada das professoras, como uma forma de refletir e criar a prática pedagógica. Partindo do pressuposto que diretrizes abrem possibilidades para orientar a prática pedagógica, determinam que é de extrema importância este documento refletir e considerar a formação continuada das professoras.

A formação continuada é um processo permanente e constante de estudos sobre os saberes necessários para a docência. Neste trabalho, não nos interessamos por focalizar este tema, amplamente pesquisado na Educação, tampouco nos debruçamos a pesquisar quais são as formações continuadas propostas pela SME para a Educação Infantil e se elas se articulam com a proposta das DCCEI ou não (acreditamos que possa ser um tema de pesquisa futuro aos que se interessarem). Interessou-nos e por isso nos limitamos aos seus enunciados específicos. Visto que, as DCCEI tencionam realizar um movimento para subverter o caráter de educação assistencialista e tradicional da EI, fazer com que as professoras acompanhem esse posicionamento é crucial para a defesa da concepção de educação que se pretende. Ao apresentarem um capítulo que debata a formação continuada, pressupõe-se não apenas que a prefeitura de Campinas considera o movimento permanente de estudo dos agentes educacionais, ou a importância da EI. O que se percebe é que para governar os in(fala)ntes tanto para os autores das DCCEI como para o Estado, torna-se necessário governar, também, o trabalho docente e, por conseguinte, a docência.

Logo no início do capítulo 6, as DCCEI ressaltam, novamente, o que seria uma diretriz e qual é o objetivo da SME com este documento: “*propõe caminhos para subsidiar a organização do trabalho pedagógico realizados nas Unidades Educacionais*” (p. 25). Além disso, afirmam que os pressupostos e fundamentos trazidos no documento já permeiam as escolas, pois existe um movimento que mantém viva as possibilidades de reflexão no fazer pedagógico. As DCCEI afirmam a importância de um trabalho coletivo em que Departamento Pedagógico, Coordenadoria de Educação Básica, Assessoria e Coordenadorias, equipes educativas dos NAEDs e o coletivo das Unidades Educacionais dialoguem e façam uma gestão democrática, que tenha princípios éticos e partilhe decisões no momento de criar e organizar as formações. As DCCEI afirmam serem bem mais do que um documento e que a prática pedagógica vai se constituindo por um envolvimento dos profissionais do setor da educação não só com os documentos governamentais, mas também numa constante reflexão sobre os saberes da prática. O documento entende que, as professoras ao produzirem a sua prática

pedagógica também estão produzindo saberes, ou seja, consideram e valorizam o que está acontecendo no chão das escolas, desmembrando a ideia do binarismo entre teoria e prática.

As DCCEI afirmam que a reflexão sobre a prática pedagógica é feita no próprio cotidiano, pois ele também produz conhecimento pelo fato de estar produzindo experiências. O documento cita Alarcão (2010) para dizer que “casos” e “narrativas” de cada profissional compõem as “perguntas pedagógicas” e fazem com que o processo de formação seja um movimento constante. Ao levarem em consideração os saberes produzidos no chão das escolas, as DCCEI questionam a ideia de simplesmente aplicar determinado conhecimento, questionam, também, a produção de “uma receita de bolo” de como se deve dar aula. Ao considerar a produção das professoras em suas aulas, o documento possibilita uma construção do conhecimento, uma compreensão do processo de significação e possivelmente uma produção de outras formas de poder

Ao DCCEI considerarem que as professoras devem estar em constante movimento/transformação na sua formação, nos dá entender que elas devem ser o aprendente cosmopolita, como dito por Popkewitz *et al* (2009). Os autores afirmam que “o aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas” (p. 74).

Neste novo modelo pedagógico é muito significativo para a sociedade que os indivíduos se tornem aprendizes para o resto da vida, pois isso tem uma relevância para a saúde da população e para as condutas futuras dos cidadãos. Ou seja, a escolarização, bem como as formações iniciais e continuadas, é um grande investimento para a saúde pública e, também elemento chave para tornar a saúde acessível para todos (POPKEWITZ *et al*, 2009).

Essa transformação de conduta das professoras é uma das características da biopolítica (FOUCAULT, 1997) destes tempos, são as novas técnicas de poder que se dissemina pelo corpo social e passam a ser utilizadas nas intuições como a escola, família, a polícia, a medicina, entre outros, como até mesmo nos processos econômicos. A biopolítica não se concentra no corpo, e sim, na vida, ou seja, controlará os eventos que pode chegar a ocorrer com a população. As formações não são um treinamento individualizado, mas, sim, partes do dispositivo de segurança em relação aos perigos internos de uma nação. Trata-se de mais um fenômeno que garante a vida e a coloca em ordem. As DCCEI defendem fortemente as formações, na tentativa de fazer com que as professoras transformem, juntamente ao documento, a concepção de EI como assistencialista, ou seja, as DCCEI movimentam todas as professoras a pensar como ela e juntas se tornarem uma transformação coletiva. A biopolítica

é a regulação de tais processos e condições, que se criam intervenções para produzir uma determinada população (FOUCAULT, 1997).

Ao continuar a leitura, no mesmo capítulo, as DCCEI consideram que para efetivar as práticas das professoras da EI é necessário que se leve em consideração “*duas políticas: a de currículo e a de formação*” (p. 26). Essa formação deve ser voltada especificadamente para bebês e crianças pequenas e dizem que a creche tem uma formatação que “*não se confunde com a formatação escolar*” (p. 26), exatamente por ter uma forma diversa aos modos de operar. Ao ler este trecho, percebe-se que o documento reforça determinada concepção de educação não só para a EI, mas para toda a Educação Básica, compreendem e se preocupam com todo o processo de um sujeito dentro da escola, defendendo que todas as concepções trazidas neste documento sejam levadas para os demais anos de ensino. E continuam, ao afirmarem que o Ensino fundamental é um processo contínuo da EI, porém a EI é um espaço e tempo no qual “*não se escolariza*”, e sim se prioriza as experiências e manifestações expressivas.

Ao explicar sobre a implementação e a formação inicial e continuada, as DCCEI entendem a EI como uma área específica de estudo, sendo o estudo dessa área direito e dever dos profissionais da educação, sendo dever do Estado ofertar esse momento de formação. Dizem fazer necessário, tendo essas questões em vista, organizar políticas de formação continuada voltada aos profissionais da Educação Infantil, levando em consideração o cotidiano dos processos educativos. Apontam que a qualificação vinculada aos indicadores de qualidade da EI do MEC é um dos fatores mais importantes que influenciam a qualidade dos trabalhos nas unidades escolares da EI. Por isso a SME dá tanta importância a formação continuada para a EI.

Ao tocar nesse tema, nos remetemos à discussão trazida no capítulo anterior. Mostramos que as DCCEI defendem determinada concepção de currículo e conhecimento que recontextualizam as teorias curriculares com o viés marxista e progressistas, e diante disso, assim como grande parte do Brasil, acabam por predominar a concepção da educação apoiada na perspectiva freireana.

Lopes e Macedo (2011b) afirmam que a perspectiva freireana desenvolve estudos sobre evidenciar a cultura das escolas para se produzir a prática pedagógica e, também levar em consideração os cotidianos -além do escolar-, para defender e identificar os conhecimentos serão considerados. Além disso, outro ponto que as autoras trazem sobre essa perspectiva histórico crítica são estudos que compreendem a professora com uma sujeita crítico-reflexiva, o qual entende-se que é necessário a professora ressignificar o currículo formal, na tentativa de anular os efeitos do currículo prescritivo. Ou seja, esse ponto trazido pelas autoras também

encontramos nas DCCEI, principalmente neste capítulo, em que apresentem a ideia de que a professora deve estar sempre refletindo sobre sua prática pedagógica.

*Entendendo-se que Diretriz Curricular é mais que um documento e que a prática pedagógica se constrói a partir do envolvimento dos profissionais nos processos educativos e formativos, não apenas baseadas em documentos governamentais, os processos curriculares se constituem pela constante reflexão sobre os saberes da prática (...)* (CAMPINAS, 2013, p. 25).

Porém, ao mesmo tempo as DCCEI afirmam que, paralelamente a sua publicação, existirá estudos, grupo de formação, cursos, palestras, seminários, congressos centralizados e descentralizados, com o objetivo de fomentar as discussões e reflexões acerca dos princípios explicitados neste documento. Percebe-se uma preocupação de sempre a prática pedagógica estar em constante movimento e transformações. No entanto, o que encontramos no *site* da prefeitura não coaduna com essas propostas. Ao buscarmos rapidamente no *site* as formações continuadas que as DCCEI se comprometem<sup>72</sup>, encontramos no diário oficial do dia 16 de março de 2020<sup>1</sup> da prefeitura de Campinas o oferecimento de 26 grupos de estudo – forma com que a SME denomina a formação – para os agentes educacionais, dentre eles, as professoras da Educação Infantil. Não mergulhamos nesta busca, pois não era objeto deste trabalho, por isso, não sabemos se essas formações foram organizadas a partir de parcerias com instituições privadas, nem quem eram seus propositores. Porém, vale ressaltar que são 26 cursos que transitam por diversos temas: ensino de libras, educação ambiental, teatro, entre outros. Diante dos temas, indicamos que o ofertado em nada dialoga com o proposto pelas DCCEI. Além disso, o amplo rol de ofertas, minimamente, contribui para reforçar, de um lado, a necessidade do autoinvestimento por parte da docente nessas modalidades formativas, e, por outro, a incapacidade docente e o modo de vida do cidadão dessa sociedade: o aprendente, representante de um cosmopolitismo inacabado (POPKEWITZ *et al*, 2009).

Percebemos então, neste momento, assim como citamos no capítulo anterior deste trabalho, que as DCCEI levam em consideração os saberes e as experiências das crianças para formular a prática pedagógica, mas fomenta a formação continuada ancorada no saber da ciência, afirmando o sentido de que para traduzir os saberes trazidos pelas crianças para compor o currículo da escola é necessário o conhecimento acadêmico. Ou seja, infere-se que abre a possibilidade de uma pedagogização dos saberes das crianças.

---

<sup>72</sup> <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/916042288.pdf> acessado no dia 28 de junho de 2020

O que se anuncia, nos termos de Varela (2002), é a pedagogização dos conhecimentos das crianças. A autora explica que em função da representação da infância, instaurada desde o Renascimento, que decorreu na separação do mundo dos adultos e das crianças, ocorreu uma pedagogização dos conhecimentos que tinham valor moral e reconhecidos como importante pela Igreja e, com isso à disciplinarização interna dos saberes. É no interior desses processos que os responsáveis pela educação escolarizada vão extrair e consolidar saberes pedagógicos e com eles o estabelecimento de níveis de conteúdo e invenção de métodos de ensino (VARELA, 2002). Ou seja, as DCCEI ao organizarem o currículo a partir das experiências das crianças necessitam dos saberes acadêmicos para tratá-los, incidindo na sua pedagogização. Desse modo, as DCCEI antagonizam a própria proposta, que afirma uma EI não escolarizada.

Essa assertiva se reforça nas DCCEI ao afirmarem que a especificidade da EI requer estudos aprofundados em diversas temáticas e áreas do conhecimento, dentre os quais elencam “alguns”, em um total de 23 itens. São citados temas amplos como “filosofia da infância, sociologia da infância, antropologia da infância” que ora dialogam entre si, ora não. Mais que isso, o calendário escolar deve conter no mínimo 4 formações continuadas ao ano. E para que isso aconteça é necessário que os cursos oferecidos pela SME firmem parcerias com universidades que ofereçam especialização, mestrado e doutorado. Interessante pontuar que não se cogitam cursos com as pessoas que participam das experiências de vida das crianças tais como, seus familiares, vizinhos, amigos das famílias, tampouco sobre os saberes que possuem. O que se percebe diante dessas ausências é que as experiências das crianças são ponto de partida para a aprendizagem, coadunando com as ideias de Dewey para quem a noção de experiência tem por efeito a adaptação, o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo, reforçando o hibridismo de sua proposta.

Segundo as DCCEI, as ações formativas serão organizadas a partir de cada contexto de cada Unidade Educacional levando em consideração o Projeto Pedagógico, articulado com as políticas da SME e com as DCCEI. O documento afirma que o Projeto Pedagógico, considera as DCCEI para as ações formativas, tais como:

- *Articulação entre EI e Ensino Fundamental;*
- *Consideração das práticas inclusivas e da Educação Especial no Projeto Pedagógico em colaboração entre o ensino regular e especial;*
  - *Ações formativas específicas voltadas para a pedagogias das infâncias e linguagens;*
- *Articulação entre os programas de formação e as demandas dos Projetos pedagógicos (CAMPINAS, 2013, p. 27).*

Afirma-se que o planejamento e a organização da formação continuada contemplam as demandas e as avaliações da SME. Além disso, os responsáveis por organizar as formações são as Unidades Educacionais e se faz necessário um orientador pedagógico em cada equipe gestora, pois ele será a referência pedagógica. Explicam que o orientador pedagógico, conforme o Regimento Escolar Comum de Campinas, tem que organizar e articular o pensamento pedagógico e as ações educacionais, incluindo as formações de desenvolvimento profissional.

Explicam, as Unidades Educacionais, como espaço de reflexão, um lugar de constituição profissional, um local que *“favorecem o refletir, o planejar, o atuar, o avaliar, o replanejar”* (p. 28) que vão fazendo os processos dialógicos no exercício da práxis.

Ball (2005) entende o profissionalismo dentro da relação entre o profissional e o seu trabalho, uma relação situada entre os diálogos comunitário e interno. Além disso, entende-se que o profissionalismo se baseia em ambiguidade e pluralismo, e que só se tem profissionalismo dentro da racionalidade substantiva, e ao tentarmos compreender e redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura da racionalidade técnica, o profissionalismo deixa de fazer sentido. Sendo assim, as DCCEI enfatizam dentro da formação continua a reflexão constante da prática pedagógica, o dialogo entre os diversos agentes educacionais e consideração do cotidiano não só das crianças, mas também das professoras, percebe-se que o profissionalismo nas DCCEI está vinculado a uma racionalidade substantiva. O autor anuncia o profissionalismo com a racionalidade substantiva como sendo o profissional autentico, que tem como base a reflexão constante, e a grande possibilidade de indecisão.

Porém, Ball (2005) afirma que caso se interrompa com as possibilidades de reflexão moral e diálogo no ambiente laboral, então não existirá o profissionalismo. Interromper essas possibilidades está totalmente relacionado com as tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam as características da modernidade: ordem, transparência e classificação.

Identificamos aqui, uma questão fundamental para ser levantada sobre as formações continuadas. As reformas educacionais que situamos na Seção I produzem subjetividades. As tecnologias políticas da reforma da educação, também abordadas na seção I, não são simplesmente veículos para mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformular” professoras e para mudar o significado do que é ser professora. Mais que isso, muda também quem nós somos (BALL, 2002).

Devemos levar em consideração que as reformas educacionais não são uma estratégia de desregulação, muito pelo contrário, elas são processos de re-regulação. Em

nenhum momento existe um abandono do Estado no controle. O que ocorre são novas formas de controle, o que faz com que o Estado produza formas menos visíveis de se governar, mais liberal e auto-regulada. Não por menos, como um grande exemplo disso, há uma ampla oportunidade de escolha para que as professoras participem das formações continuadas obrigadas por pressões laborais ou instados por regimes discursivos que produzem a professora (atualizada) destes tempos (BALL, 2002). Isso também está presente nas DCCEI.

Percebe-se nas DCCEI, assim como aponta Ball (2002), o novo ator no palco das organizações do setor público: o gestor. As DCCEI atuam nos moldes propostos pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), isto é, dar flexibilidade e autonomia aos gestores para que eles cheguem aos devidos resultados. Ou seja, novos papéis e novas subjetividades são criadas, as professoras e gestoras se tornam proporcionadoras, empreendedoras educacionais e são submetidas a avaliações/apreciações regulares (no caso das DCCEI a avaliação do MEC, como eles mesmo citam), a revisões e comparações de seu desempenho. Além disso, percebe-se a quantidade de temas que devem ser estudados, cursos feitos, especializações, pós-graduações. Um aspecto precisa ser destacado: é comum, diante das dificuldades das dimensões de aprendizagem por parte dos alunos, a circulação no ensino fundamental de discursos que culpabilizam a EI pela sua suposta ineficiência. Ou seja, mesmo que não ocorram avaliações em larga ou pequena escala na EI, todos, docentes e gestores, são avaliados pelo seu desempenho, ficando suas identidades profissionais pelos resultados gerados em seus alunos.

Segundo Masschelein e Simons (2017), uma das variantes para tornar a sabedoria da experiência da professora em especialização ou competência é buscar a especialização baseada em conhecimento validado e consolidado, alguém que realiza sua prática pedagógica apenas baseada em evidências. Ou seja, produzir uma professora do conhecimento a partir de teorias científicas provadas, de modelos e/ou métodos. A partir do momento que isso começa a acontecer, a profissionalização é tomada por disciplinas que se posicionam como tecnociências, que envolvem por divulgar critérios técnicos, o que faz a profissionalização continuar a ser dominada pela tecnologização.

Ou seja, infere-se que as DCCEI possibilitam a performatividade e o gerencialismo. A performatividade é o conjunto de devolução, metas e incentivos para realizar o replanejamento institucional (BALL, 2005). Ela se expressa no contexto das DCCEI por essas considerarem necessária a aprendizagem de 23 temas, que somente por meio deles o trabalho pedagógico se consolida atendendo as expectativas SME, da sociedade e do Estado.

Já o gerencialismo entende-se como a inserção, dentro do setor público, de outra forma de poder, que produz uma cultura empresarial e competitiva. O gerencialismo tem a ideia de organizar os espaços de atuação das pessoas, para que a lógica da educação deixe de ser uma lógica ética entre as relações humanas, para ser uma lógica da concorrência entre as próprias pessoas envolvidas no contexto escolar. “O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). As DCCEI, por serem superficiais – até por serem diretrizes e serem apenas orientações para a prática pedagógica – indicam concepções e deixam a professora com autonomia para suas escolhas. Por outro lado, por elas não aprofundarem o que se propõe, dão brechas para movimentos como por exemplo, associações públicas-privadas tomarem conta do sistema público de educação, seja por meio de propostas de formações diversas, seja pela oferta de parcerias para a sua administração.

Tudo isso se torna preocupante e assustador, pois se verifica que a educação está cada vez mais com características empresariais. Os neoliberais desejam que os objetivos educacionais tenham relação com os objetivos referentes à preparação para o trabalho, tornando o aluno cada vez mais competitivo, e fazendo que o seu conhecimento seja o mais eficiente possível. Do mesmo modo, a instabilidade da ação docente promove novas formas de regulação por meio de cursos. Ou seja, é dessa forma que encontraremos cada vez mais currículos homogeneizantes e monoculturais.

Até mesmo porque, como afirma Larrosa (1994), experiência de si “é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.” (p. 9). O autor afirma, também, que o dispositivo pedagógico é uma das possibilidades da docência, que produz e regula a construção da experiência das pessoas consigo mesma, e o melhor lugar para se fazer isso são as formações continuadas e formações iniciais. Isso ocorre, porque é nesses ambientes – assim como as próprias DCCEI apontam – que se deseja participantes problematizadores, pela forma a qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional. Ou seja, cria-se a professora reflexiva – como também as DCCEI apontam –, no sentido de ser uma professora capaz de examinar e reexaminar sua própria atividade, e a si, dentro da prática pedagógica, sem, no entanto, problematizar as verdades sobre a docência e sobre a educação. O que favorece que a verdade do si docente seja aquela dada pelas exigências colocadas pelo neoliberalismo, que nunca cessam de se modificar.

Se, por um lado, aumenta entre as docentes patologias decorrentes do neoliberalismo tais como *burnout*, depressão entre outras (DARDOT; LAVAL, 2016), por outro, as professoras são o tempo todo encorajadas a refletir sobre suas aulas, e também sobre

si próprias para além do ser professora. Esse movimento faz com que as professoras comecem a fazer cálculos sobre si, sobre valores, e aumentam sua produtividade. Vivem a vida baseadas em cálculos, investindo em si mesmas, se tornando sujeitos empresariais, como requer o neoliberalismo.

## 9. POUSOS E PART(IDAS)

O objetivo deste trabalho foi analisar os discursos pedagógicos presentes nas DCCEI, a fim de identificar os regimes de verdade que produzem, afirmam e visam a governar o corpo dos in(fala)ntes. Para isso, tomamos como ferramenta metodológica a proposta de análise pós-estrutural de currículo, produzida por Cherryholmes (1993) e, como ferramenta conceitual a noção de ciclo de políticas curriculares, de Stephen Ball, dos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista e algumas ferramentas foucaultianas.

Quando nos debruçamos nas DCCEI, entendemos que aquelas palavras não fazem referência simplesmente ao que lemos. Levamos em consideração Cherryholmes (1993) quando afirma que as palavras trazem definições, valores e diversos significados construídos historicamente. Por isso as DCCEI são um produto cultural e histórico, que fazem referências a certas racionalidades políticas e sociais.

Na seção I, nos preocupamos em descrever as relações entre os acontecimentos históricos, as práticas políticas, a teoria e prática curricular. Além disso, nos preocupamos em identificar as condições históricas e as estruturas sociais que influenciam a tomada de decisões no contexto da EI. Na tentativa de realizar tal empreitada, apresentamos os contextos nos quais as políticas curriculares da EI no Brasil foram produzidas desde a década de 1980 e, dentre elas, as DCCEI. Reforçamos a concepção de que ao discutir um documento que permeia questões sobre a infância, muitas vezes, ignoramos o fato de que a mesma é uma invenção, assim como desconsideramos que a sua manutenção e suas formas de compreensão, logo de intervenção, se dão por uma vontade de poder sobre o governo dos sujeitos in(fala)ntes.

Afirmamos e mostramos que a infância não é uma evidência. Muito menos um período natural ou resultado da maturação e do desenvolvimento biológico de um indivíduo. A infância é uma invenção moderna, que se transforma constantemente a cada efeito de ações sobre ela, na tentativa de produzir algo que interessa em determinada época. A ideia que temos de infância, o modo com que lidamos/pensamos a infância responde a efeitos políticos e econômicos, e porque não dizer, morais, que impactam as transformações sociais. A EI estabelece outras relações de força, criando novas prioridades e direcionando outros alvos. Ela é envolvida por vários fatores que devem ser governados, demandam uma ação governamental e um amplo campo de negociação de sentidos. É neste campo de negociações que encontramos as DCCEI, percebemos e identificamos a dinâmica das relações entre as forças sociais e políticas, que se aproximam e/ou se distanciam no contexto atual e estão diretamente relacionadas a esse documento.

Na seção II, destacamos os embates das relações público-privadas ao nos depararmos com as Naves-mãe, que configuram um acordo baseado totalmente em um contexto econômico. Observamos que as DCCEI, bem como todo seu processo de criação, são uma forma de oposição a projetos privatizantes, e, além disso, potencializam os conhecimentos que estão sendo trazidos pela academia.

Analisamos as DCCEI na tentativa de encontrar os interesses atendidos, os interesses excluídos e também, os valores que levam as escolhas dos princípios organizadores do currículo. Para isso, identificamos os discursos pedagógicos que estão presentes neste documento, que regulam os corpos dos in(fala)ntes e percebemos que tudo o que é enunciado pelas DCCEI é a constituição de uma recontextualização, que produz certa função e certos efeitos.

Asseveramos que as DCCEI não estão fora do discurso pedagógico, muito menos fora dos processos de negociação que definem posições de significados. A existência das DCCEI não está ligada às vontades autônomas que foram livremente produzidas. O documento é constituído, é formado, é regulado, dentro de uma ordem discursiva da pedagogia, que por si só é hibridizada. Por isso, as DCCEI cumprem uma função do discurso nas escolas e no interior das agências de controle da população infantil e daqueles que com ela trabalham.

Os discursos pedagógicos das DCCEI compõem um movimento de resistência à forma assistencialista do governo das crianças da EI, principalmente ao negarem a concepção efficientista de currículo, pois esse currículo não se preocupa com a humanização, e sim, como uma maneira eficiente dos aprendizes aprenderem a se tornarem bons adultos submetidos aos ditames do mercado de trabalho.

O currículo defendido pelas DCCEI é entendido como um produto da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos no mundo. Além disso, defendem que conhecimento está relacionado com as experiências das crianças para além da instituição escolar, pois envolvem as relações das experiências cotidianas e a cultura produzida e interpretada. Esse conhecimento visa a determinados fins não só com o bem-estar da humanidade, a formação cidadã em uma sociedade democrática e às finalidades do funcionamento do sistema social e/ou produtivo. Essas características nos remetem a um currículo progressista, o qual o foco é a experiência da criança como forma de superar a brecha que se diz ter entre a escola e o interesse dos alunos.

Além disso, as DCCEI defendem a ideia de educação como um movimento contínuo, e afirmam a importância da formação continuada, bem como a reflexão acerca da prática pedagógica. Percebemos que como as DCCEI tencionam realizar o movimento de

recusa ao caráter de educação assistencialista e tradicional da EI, elas incitam que as professoras façam formações para acompanharem esse processo e os tomem como de suma importância. Ou seja, as DCCEI, além de governar os corpos dos in(fala)ntes, governam os corpos docentes. Para que isso aconteça, as DCCEI se comprometem em fornecer formações especializadas na EI para as professoras, porém, até então, não foram encontrados esses programas no *site* da prefeitura. Além disso, as DCCEI afirmam e reafirmam a importância de fazer pós-graduação, especialização e saber de, pelo menos, 23 temas que corroboram com essa EI. O que se percebe é que as DCCEI corroboram com as tecnologias de poder neoliberais citadas por Ball: performatividade, gerencialismo e mercado.

As DCCEI levam em consideração os saberes e as experiências das crianças para formular a prática pedagógica. Mas ao falar sobre formação continuada, percebe-se que se dá uma valorização para o saber da ciência, no sentido de que para traduzir os saberes trazidos pelas crianças na escola é necessário o conhecimento acadêmico. Infere-se a possibilidade de uma pedagogização dos saberes das crianças. Além disso, as DCCEI não apresentam critérios para selecionar quais experiências das crianças comporão o currículo, abrindo portas para que o pensamento hegemônico prevaleça e mais uma vez grupo situados em posições subalternas nas relações de poder sejam esquecidos e seus saberes invisibilizados. Mais uma vez (fala)remos pelos in(fala)ntes!

Ademais, percebemos que as DCCEI indicam concepções e deixam as professoras com total autonomia para suas escolhas, por outro lado por não aprofundar seus propósitos criam-se brechas para que movimentos como por exemplo, associações públicas-privadas tomem conta do sistema público de educação. Ao mesmo tempo em que percebemos que as DCCEI são um movimento de resistência as Naves-mãe, elas dão brechas para essas associações principalmente aquelas relacionadas as formações das professoras. Por abrir portas ao setor privado, mais uma vez, percebemos o favorecimento da racionalidade política neoliberal.

Este estudo reforça a velha problematização do lugar da EF na EI. No caso específico do município de Campinas torna-se praticamente impossível a inserção da professora de EF, diante das exigências apresentadas e da qualificação requerida para atuar nesse currículo. Reforça, também, a importância da EF rever o currículo em sua formação inicial, como também, a importância da EF estar inserida nas formações das pedagogas. Formações que devem conter um caráter crítico para que as professoras compreendam as transformações da EI, as forças que a atravessam e os interesses que visam produzir corpos in(fala)ntes.

Dessa forma, como professora de EF, que trabalha com a EI, e hoje, a estuda, acredito que essas disputas do que é infância fazem parte das novas formas de controle da vida de uma sociedade marcada por conflitos sociais diversos e pela hegemonia da arte neoliberal de governo. Pensar o governo da infância nesses termos é pensar na transversalidade, ou seja, deixar de lado o que já se sabe, e desconfiar das muitas certezas que constituem nossas narrativas sobre a infância e as ações de governá-la. É pensar nas diversas idas das infâncias!

Ao dar aulas de EF na escola, eu sei que carrego comigo concepções de: escola, sociedade, educação física e infâncias. Nossa prática pedagógica é uma prática discursiva que comporá o dispositivo de escolarização, e sim, produzirá uma identidade de sujeito infantil.

Espero que essa pesquisa contribua com o debate para tornar os in(fala)ntes em infantis falantes independentes das suas constituições identitárias.

## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GEWIRTZ, S. Market forces and parental choice. In: TOMLINSON, S. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

\_\_\_\_\_ Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

\_\_\_\_\_ Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

\_\_\_\_\_ Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, 35(126), 539-564, 2005.

\_\_\_\_\_ Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALDANÇA, M. L. M.; MIGUEL, M. E. B. Breve ensaio sobre a origem dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral. **Anais do XXII Congresso Nacional de Educação**, 2015.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, p. 3719-3739, 1996.

BETTI, M., FERRAZ, O. L., DANTAS, L. E. P. T.. Educação Física escolas: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011 N. esp. • 105

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes** 19, no. 48, p. 69-88, 1999.

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

BRASIL, Casa Civil. Estatuto de criança e do adolescente: Lei 8069, 1990.

BRASIL, MEC. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório. Versão preliminar. Novembro de 1995.

BRASIL, MEC. Lei no 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, dez. 1996.

BRASIL, M. E. C. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL, M. E. C. Plano Nacional de Educação. 2014

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPINAS, S. M. E. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação.** Campinas, 2013.

CAMPINAS, S. M. E. **Currículo em Construção.** Campinas, 1998.

CAMPINAS, SME. Lei Orgânica do Município de Campinas, 1990. Acesso 12 de agosto de 2019. Disponível em: <http://www.campinas.sp.leg.br/atividade-legislativa/lei-organica/Lei%20Organica%20do%20Municipio.pdf>

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

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. 1993, p. 143-172.

CHOCONE, S. H. A participação das instituições não governamentais na gestão da escola pública: uma análise do Programa Nave-Mãe no município de Campinas-SP. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

DANELON, M. A infância capturada: escola, governo e disciplina. RESENDE, A. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DE CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, R.; LOPES, A. C. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2006.

DIAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: Silva, T. T. **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOMICIANO, C. O Projeto ‘Nave-Mãe’ no Município Paulista de Campinas e os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio: tendências de privatização da educação infantil. **Políticas Educativas–PolEd** 6, no. 1, 2012.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Editora Vozes, 2005.

FERREIRA, M. As relações entre a política curricular e a de contratação dos professores de Educação Física na SME de Campinas. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação Física UNICAMP, 2016.

FISHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: VEIGA-NETO, A. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo : Martins Fontes, 8ª Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. A psicologia de 1850 a 1950. In. \_\_\_\_\_ **Ditos e Escritos I**: problematizações do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. PP 220-231). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 8ª Ed., 2016.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra, 6ª Ed, 2017.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1991.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. **Currículo, cultura e sociedade**, v. 2, p. 93-124, 1995.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.22, no 2, p.15-46, 1997.

HARVEY, D. **A compressão do tempo-espaço na condição pós-moderna.** Edições Loyola, 1989.

KOHAN, W. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). In: KOHAN, W. **Infância. Entre a educação e a filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSSA, J. B. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 0-0, 2007.

LOPES, A. C. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **28ª reunião anual-ANPED**, 2005.

LOPES, A. C., MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 248-282, 2011b.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, p. 191-206, 2004.

MARÍN, D. Governamentalidade neoliberal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 104-120, 2011.

MESQUITA, S. A. H. Um Pouco da História das Creches e Naves-Mãe de Campinas: Paralelas Que Se Cruzam. Trabalho de Conclusão de Curso–Faculdade de Educação (UNICAMP), Campinas-SP, 2012.

MONTEIRO, L. G. M. Neomarxismo: indivíduo e subjetividade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 1992.

NARODOWSKI, M. Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1993.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, A; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011.

PELLISON, C. A. D. A cogestão dos centros de educação infantil “Nave-mãe”: uma parceria público-privada analisada. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação (UNICAMP), 2016.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 277-286, 2012.

PIMENTA ROCHA, H. H. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. **Historia de la Educación**, v. 28, p. 109-134, 2009.

PIZANI, R. S.; GÔIS JUNIOR, E.; AMARAL, S. C. F. A educação do corpo nos parques e recantos infantis de Campinas-SP (1940–1959). **Movimento**, 22, no. 3, p. 707-722, 2016.

PICELLI, L. A. Produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil. Uberlândia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da Aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública, prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade** 34, no. 2, 2009.

REHEM, F. Q. N.; FALEIROS, V. P. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação (UNICAMP), 2013.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Texto Editora Lisboa, 2012.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 79-93, 2005.

\_\_\_\_\_ Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, 2010.

ROCHA, A. C. As ações da prefeitura municipal de Campinas frente à demanda por vagas na educação infantil (2001-2008). Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação (UNICAMP), 2009.

SANTOS, H. O. **Naves- Mãe e a Pedagogia dos Sentidos**: de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas, SP: Komedi, 2010.

SAMPAIO, M. M. F. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAYÃO, D. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p.221-238, nov.1999

SILVA, N. A. Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas: o Programa Naves-Mãe. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação (UNICAMP), 2016.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos ECem educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_ **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_ **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Autêntica, 2000.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª edição. 2006.

SILVEIRA, R. M. H. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, 1996.

\_\_\_\_\_ Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**, (16), 43-60, 2000.

STOER, S. R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 33-45, 2002.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**, v. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, J. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro, 2002.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. **ECem Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura e cinema**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

\_\_\_\_\_ Por que governar a infância? In: RESENDE, H. D. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 49-56.

\_\_\_\_\_ O primeiro domínio: o ser-saber. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 43-55.

\_\_\_\_\_ LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

\_\_\_\_\_ Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, p. 33-47, 2010.