

**ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE PODER-SABER E A CONSTRUÇÃO DA VERDADE  
NOS DOCUMENTOS CURRICULARES:**

*BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE  
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL\**

**ANALYSIS OF POWER-KNOWLEDGE RELATIONS AND THE CONSTRUCTION  
OF TRUTH IN CURRICULAR DOCUMENTS:**

*COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND POLITICAL PEDAGOGICAL  
PROJECT OF AN EARLY CHILDHOOD SCHOOL*

**Tatiane Priscilla Caires<sup>1</sup>**

**Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compreender como as relações de poder-saber e os regimes de verdade que transitam na Base Nacional Comum Curricular sobre a Educação Infantil e no Projeto Político Pedagógico de uma escola infantil pública constituem as subjetividades das crianças. A escola está localizada em uma cidade da região metropolitana do estado de São Paulo e atende crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade. O referencial teórico está pautado em Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, com contribuições de outros autores destas mesmas abordagens. A discussão é iniciada a partir da análise discursiva de ambos os documentos e sugere a sintetização das experiências infantis a uma política reducionista, cujos objetivos a serem atingidos se relacionam a etapas pré-definidas que se pretendem homogeneizar para a educação e para o currículo. A partir deste estudo, na perspectiva da educação maior, é possível observar um governo sobre a infância, que, no entanto, é naturalmente neutralizado pela ação dos meninos e meninas, por suas vivências e experiências. A educação menor, como ato de resistência, no âmbito de uma micropolítica da sala de aula é o que nos possibilita enxergar as brechas e percorrer caminhos outros, capazes de exercer efeito sobre as ações macro da sociedade.

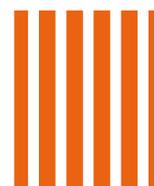
**PALAVRAS-CHAVE:** poder-saber; regimes de verdade; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Projeto Político Pedagógico; Educação Infantil; educação maior.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco. E-mail: [tatiprica@gmail.com](mailto:tatiprica@gmail.com)

<sup>2</sup>Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. E-mail: [marciaaam@uol.com.br](mailto:marciaaam@uol.com.br)

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



**ABSTRACT:** This article aims to understand how the relations of power-knowledge and the regimes of truth that cross the Common National Curriculum Base on Early Childhood Education and the Political Pedagogical Project of a public preschool constitute the subjectivities of children. The school is located in a city in the metropolitan region of the state of São Paulo and serves children from six months to five years and eleven months of age. The theoretical framework is based on Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari, with contributions from other authors of these same approaches. The discussion starts from the discursive analysis of both documents and suggests the synthesis of children's experiences to a reductionist policy, whose objectives to be achieved are related to pre-defined stages that are intended to be homogenized for education and the curriculum. From this study, in the perspective of major education, it is possible to observe a governance over childhood, which, however, is naturally neutralized by the action of boys and girls, by their experiences and experiences. Minor education, as an act of resistance, in the context of a micropolitics of the classroom, is what enables us to see the gaps and take other paths, capable of exerting an effect on the macro actions of society.

**KEYWORDS:** power-knowledge; regimes of truth; National Common Curricular Base (BNCC); Pedagogical Political Project; Childhood education; major education.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo, parte de uma pesquisa de Doutorado, tem como objetivo compreender como as relações de poder-saber e os regimes de verdade que transitam nos documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar deste estudo, constituem as subjetividades das crianças. A escola está localizada em uma das maiores cidades da região metropolitana do estado de São Paulo e atende cerca de 600 crianças, de seis meses a cinco anos e onze meses de idade. O referencial teórico está pautado em Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, com contribuições de outros autores, desta mesma linha de pensamento.

Trata-se de um estudo documental, desenvolvido por meio da análise discursiva sobre o conteúdo. Apresenta argumentos que sugerem que estes documentos são sustentados por uma governamentalidade democrática, que se edificam por meio das práticas de poder-saber e regimes de verdade, veiculados no contexto sociocultural infantil.

O Currículo presente nestes documentos pode ser considerado um instrumento de regulação, uma técnica de governo, já que a homogeneização das competências seria essencial

para manter o sistema e toda a ordem social imposta. A escola, então, sustenta esse governo por meio de políticas e legislações, num viés da governamentalidade democrática.

De tal forma, o tema “Currículo na Educação Infantil” é um dos itens que impulsiona esta pesquisa. E, por se tratar de um campo de disputa, torna-se fundamental investigar quais subjetividades e racionalidades fazem parte de documentos curriculares, como estes, que atravessam a Educação Infantil, e, que tipo de pessoa estes visam subjetivar e normalizar.

Tanto a BNCC quanto o PPP da escola, ao serem analisados demonstram lutas por significação, no interior de práticas discursivas, que pretendem padronizar a constituição do mundo. Este estudo, portanto, leva em consideração, a ótica da governamentalidade que se baseia na "construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos" (AGOSTINI, 2017, p.17).

Propõe, a partir desse pensamento, refutar propostas universalistas e a problematizar a política reducionista que sintetiza as experiências aos objetivos a serem atingidos, de acordo com etapas pré-definidas nos documentos curriculares. Traz em evidência, assim, a tentativa existente, nas entrelinhas, de fixar sentidos homogeneizadores, para a educação e para o currículo. Mas, se encaminha colocando em destaque a constituição das ricas experiências que ocorrem permanentemente entre as crianças, numa perspectiva foucaultiana, pensando a infância como possibilidade de encontro e resistência a essas imposições.

Portanto, essa investigação se centra no exame desses documentos, que fazem parte de uma educação maior. Mas, ao se atentar para o âmbito de uma micropolítica, a da sala de aula, verifica-se a existência de outras composições, de uma educação menor, como ato de revolta, de resistência.

Então, é nesse sentido, no caminho da evidência dos “mínimos grãos de areia no universo da escola, pequenas amostras do micro na convivência com o macro, e, realizando o exercício de pensar de outros modos” (FISCHER, 2019, p.19) que este texto, posteriormente, conduz nossas reflexões.

O artigo se compõe de quatro seções, dentre eles: A Base Nacional Comum Curricular: uma educação maior, Governo da Infância no Projeto Político Pedagógico da escola, Resistência: uma educação menor e Considerações finais.

## 2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA EDUCAÇÃO MAIOR

A instituição escolar sustenta um governo da infância que se mascara, principalmente, por meio das políticas que regulamentam o ensino. A Base Nacional Comum Curricular pode ser considerada como um desses documentos homogeneizadores, modelo nacional para a elaboração dos currículos, que busca alinhar política e ações para os diversos municípios e estados brasileiros. Trata-se de uma referência para todas as escolas públicas e privadas do Brasil.

As subjetividades infantis se constituem em meio às relações de poder e regimes de verdade que esse documento, atrelado a outros, apresentam. Os corpos são adestrados precocemente no cotidiano, conforme os ideais neles existentes. E, é no interior dos discursos e na transmissibilidade de seus conteúdos, que os conceitos de pensamento buscam manter os interesses que se complementam para o caráter normativo sobre a Educação Infantil.

De acordo com Fonseca (2018), a proposta pedagógica da BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica e o documento se encontra disposto sob os critérios das escolas públicas e particulares, de forma que o alcance ao aprendizado básico seja uniforme. “A política curricular descrita no documento serve de instrumento para que os educadores consultem as referências dos conhecimentos indispensáveis a que todos os alunos devem ter acesso” (FONSECA, 2018, p. 13).

A Base Nacional Comum Curricular seria, pois, um meio legal, utilizado para legitimar a governamentalidade democrática sobre a infância. Já na apresentação, escrita pelo ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, ressalta-se o tom democrático em sua elaboração e a necessidade de se preparar os estudantes para o futuro.

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (BRASIL, 2017, p.07)

A construção política da BNCC está amparada em marcos legais e dispõe de dispositivos que contribuem para a formalização de medidas regulatórias e uma grade curricular comum que possa ofertar um aporte metodológico aos professores em nível nacional. Dentre eles destacam-se:

a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na Introdução, por exemplo, há menção a esses documentos e procura-se, inclusive, sublinhar a norma como garantia de aprendizagens essenciais,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p.09).

Portanto, a BNCC, entendida como dispositivo pedagógico, e, ancorada em legislações, veio para atuar como um fio condutor de uma política pública que considera como prioridade, competências e habilidades, elementos estes, necessários para instaurar o mecanismo de normalidade. “Neste caso, os termos competência e habilidade podem ser creditados a uma necessidade de governamentalidade do controle sobre o corpo infantil tratando-se, também, de instituir um novo regime de verdade associado, porque não, à onda neoliberal espalhada na Modernidade” (FONSECA, 2018, p. 32). Assim, a BNCC busca um controle e uma normalização, já que pressupõe a iniciação do estudante pré-escolar nas disciplinas da consciência, desde muito cedo.

A partir da página 37, o documento é direcionado para a Educação Infantil e, com base no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, se refere aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados aos seguintes campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS  
“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”**

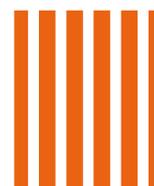
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01TS01)</b> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	<b>(EI02TS01)</b> Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	<b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
<b>(EI01TS02)</b> Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	<b>(EI02TS02)</b> Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	<b>(EI03TS02)</b> Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
<b>(EI01TS03)</b> Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	<b>(EI02TS03)</b> Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	<b>(EI03TS03)</b> Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

**Figura 1:** Exemplo da organização dos objetivos de aprendizagem  
Fonte: BRASIL, 2017, p.50

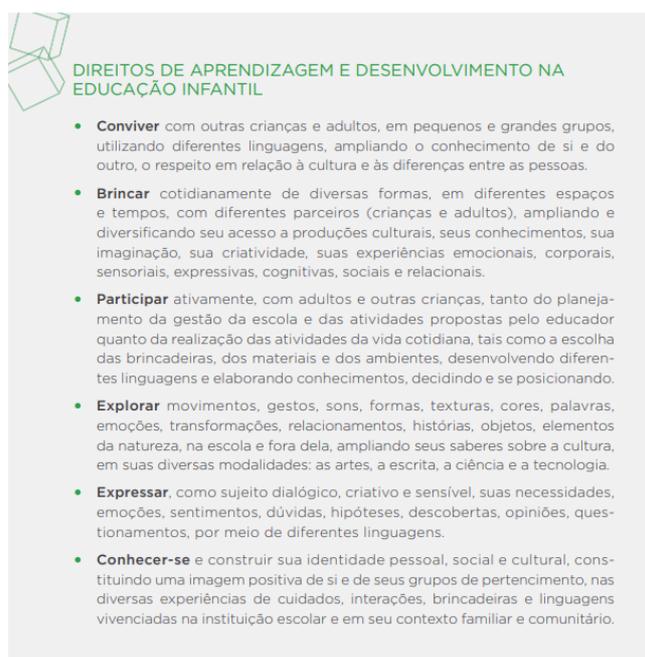
E, conforme se observa no quadro acima, cada campo de experiência possui um rol detalhado de objetivos a serem alcançados, de acordo com a faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A partir dessa estruturação curricular, considera-se que o processo deve ser formalizado pelo professor, não se limitando assim, à espontaneidade educativa.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p.14).

De tal forma, tais eixos estruturantes esquematizam práticas disciplinares, buscando assegurar o direito de – “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, p.38, 2017). Cria uma definição específica de como a Educação Infantil deve se dar de forma milimetricamente conduzida por objetivos de aprendizagem “voltados aos campos de experiência



que, por sua vez, operacionalizam as quatro grandes áreas do conhecimento, não abrindo margem às possibilidades de criação, respeitando a criança enquanto protagonista de suas experiências" (AGOSTINI, 2017, p.60).



**Figura 2:** Direitos de aprendizagem e desenvolvimento  
Fonte: BRASIL, 2017, p.38

Sob a ótica da análise discursiva, é possível considerar o currículo como um processo de formação, que insere narrativas específicas com a intenção de constituir os seres, de forma muito particular. As narrativas contidas no currículo determinam quais técnicas e conteúdos são considerados válidos. Trata-se, de uma "legitimação ou deslegitimação, inclusão ou exclusão, autorização ou desautorização, posicionando o sujeito frente a esses aspectos e moldando a sua subjetividade" (AGOSTINI, 2017, p.68). Assim, é por meio do discurso e dos dispositivos que as práticas são introduzidas e as relações de poder, estabilizadas.

Segundo Agostini (2017), o poder, na perspectiva foucaultiana, pode ser considerado uma ação que se exerce sobre o corpo, sendo pois, a primordial dentre todas as ações. Seria um operador das práticas de subjetivação e objetivação nas quais os sujeitos estão imersos. Dessa forma, o poder não pode ser concebido como algo fixo, já que perpassa os indivíduos, de forma fluída e capilar. O

saber e o poder estão conectados e o saber não se expressa como outro poder, portanto, o saber pode ser considerado como a expressão de vontade do poder.

O exercício do poder disciplinar, enquanto expressão de um saber instituído, seria uma tecnologia de dominação que ocupa-se da organização do espaço, do tempo e das capacidades dos indivíduos. A organização do espaço e a distribuição de tarefas e responsabilidades torna-se essencial ao controle. "Essas tarefas são ofertadas de forma gradativa, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo e para isso são ordenadas em estágios, classificações, exames aplicados sucessivamente" (AGOSTINI, 2017, p.72).

Isso se revela na BNCC ao fazer alusão às práticas de registros para o acompanhamento das evoluções e a classificação das crianças em “aptas e não aptas, prontas ou não prontas, maduras ou imaturas” (BRASIL, p.41 2017).

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p.41).

O documento chama a atenção também para a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e lembra que “conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar” (BRASIL, 2017). Assim, ao mesmo tempo em que percebe a ruptura entre esses dois níveis de ensino, intenciona preparar o pequeno cidadão para o ingresso no Ensino Fundamental, como um vir a ser.

Venturini (2019) destaca que, no Brasil, são encontradas, predominantemente, “políticas públicas de governo e não políticas públicas de Estado” (VENTURINI, 2019, p.103), uma vez que muitas delas são planejadas pelo governo para que seja alcançado determinados objetivos. Estes, nem sempre estão de acordo com as necessidades do coletivo, pois são pensadas por poucos, no interior de uma sociedade capitalista, na qual o que importa é preparar trabalhadores aptos para o mercado de trabalho.

A BNCC (Brasil, 2017), subjetivamente, busca esse preparo, ao apresentar uma listagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagens, e, sugerir que estes devam ser alcançados pelas crianças. Isso acaba enrijecendo o currículo e o planejamento, e ainda pode sugerir estigmas aos pequenos que, porventura, não alcancem os resultados esperados.

A subjetividade infantil está subordinada a uma tecnologia política hierarquizada. “E, no mundo em que vivemos, rodeado de interesses e de competições, o mundo capitalista, é comum que a criança sofra um processo de aceleração de comportamentos.” (FONSECA, 2018, p.63).

É importante chamar a atenção para a subordinação da noção de competências existentes que, embora não oriente de forma direta esta etapa, como ocorre com o Ensino Fundamental, apresenta direitos de aprendizagens bem definidos, e, já nas páginas introdutórias saltam concepções orientadoras. O documento aborda os “campos de experiências” “em sua dimensão praxiológica, ou seja, como situação de aprendizagem decorrente da intencionalidade do/a professor/a” (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 259). Visa, nesse sentido, orientar o como fazer e considera as experiências como suportes para o ensino, que devem ser previamente organizadas pelos professores para que se obtenham os resultados previstos.

Assim, a noção de competências, não aparece explicitamente como “orientadora das aquisições esperadas como resultados das aprendizagens das crianças, mas a formulação de objetivos caracterizada em termos de comportamentos esperados, evidencia a lógica que os informa: aquisição de habilidades e evidências de desempenho individuais” (CAMPOS; DURLI, 2020, p.262). Os objetivos se centram nas aquisições das crianças e se articulam aos campos de experiência, numa perspectiva tecnicista na Educação Infantil, com base em um enfoque cognitivista e instrumental. Isso mostra a instituição de um processo de educação das crianças pequenas, numa lógica bastante próxima daquela dos meios de produção, com objetivos claros e ênfase na eficácia e na produtividade.

A seleção e a organização de um conjunto de objetivos operacionais, por meio dos quais se depreendem conhecimentos por faixa etária e com graduação de complexidade, constitui um arranjo curricular característico dos processos de escolarização. Essa métrica justíssima de progressão das aprendizagens e do desenvolvimento apresenta aderência aos testes de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, da retomada das fichas de avaliação de desempenho e acenam à normalização da infância e do desenvolvimento. Retrocesso! (CAMPOS; DURLI, 2020, p.263-264).

A BNCC propõe a produção de indivíduos normalizados, ou seja, que se encontram dentro dos padrões e das expectativas idealizadas. Assim, promulga a formar adultos disciplinados, dóceis, capazes de seguir as regras de um modelo educacional, uniforme, utilizado pelas instituições educacionais espalhadas por toda a parte do país.

### **3. GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

Já o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada mostra as particularidades referentes à unidade escolar e ao trabalho lá desenvolvido. Traz um detalhamento sobre caracterização escolar, avaliação institucional e planos de trabalho. E mostra-se relacionado a alguns documentos elaborados pelo município, como as DCEBEI (Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil) e o CCTET (Caderno Curricular Temático para Educação Básica) e a outros, nacionais como as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2013), ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), à LDB (Lei de Diretrizes e Bases), à Constituição Federal de 1988, e também à BNCC, conforme observamos abaixo,

Cinco campos de experiências também são citados na BNCC, nos quais as crianças também podem aprender e se desenvolver e que também nortearão nossa proposta curricular. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cabe ao educador proporcionar experiências significativas e desafiadoras para que cada criança construa saberes, sentidos pessoais e significados coletivos, apropriando-se de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer uma sensibilidade no trato com essas crianças, identificando potencialidades e necessidades de cada uma (PPP, 2019, p.49).

O documento compreende os campos de experiência como um modo de organização curricular e os relaciona aos conhecimentos que fazem parte do currículo da escola. “Sendo assim, mesmo diante do objetivo de apresentarmos conhecimentos culturais e científicos aos pequenos, é preciso levar em conta os campos, como núcleos integradores das propostas a serem trabalhadas e considerar as interações e a brincadeira como forma de viabilizar o aprendizado”. (PPP, 2019, p.44).

Além dos planos de ensino contemplarem as normativas impostas pela BNCC, a escola assume uma perspectiva transmissiva, já que defende uma concepção de currículo que se constitui

por elementos da cultura global e que se organiza a partir de uma configuração de conteúdos pré-determinados para o ensino e aprendizagem. Assim, sustenta a ideia de que a Educação Infantil deva ter um currículo pautado no ensino e em determinados conteúdos escolares, conforme podemos observar em um dos planejamentos:

Devido às demandas atuais de saúde, estaremos também desenvolvendo atividades com relação ao tema Água e Dengue, devido a falta d'água e a epidemia de Dengue, Chicungunha e Zika em nosso município, bem como temas que envolvam saúde, bem estar, cuidados com o corpo, entre outros. Serão atividades que pretendo desenvolver a partir de alguma situação surgida com a turma e que desencadeará um estudo, pesquisa e posteriormente registro do que pesquisamos, seja em forma de desenho, construções com materiais recicláveis ou mesmo outras ideias surgidas.

Não mais importante do que já foi citado, vem o trabalho com o corpo. Através dele procuro incentivar e reconhecer as capacidades, o autocuidado, à higiene, a alimentação, o conforto, a segurança, a proteção e cuidados com a aparência. Identificar as partes do corpo e elementos, percebendo as diferenças, semelhanças e funcionalidade do mesmo, relacionando-o com outras pessoas e outros seres vivos. Através de atividades individuais e em grupo, pretendo o desenvolvimento saudável e adequado da sexualidade infantil. Acredito que meu trabalho, irá favorecer e valorizar a construção de conceitos como identidade, autonomia, cidadania, solidariedade, cooperação, respeito, amizade, responsabilidade; bem como a expressão de emoções, pensamentos, desejos e necessidades. A linguagem matemática estará presente em diversas situações citadas anteriormente citadas e assim, pretendo que a criança classifique objetos, estabeleça critérios de agrupamentos e correspondência a partir da observação, comparação e registro, ampliando assim a construção das estruturas lógicas. (PPP, 2019, p. 112)

Ressalta ainda que a criança irá ingressar no Ensino Fundamental, evocando a Educação Infantil como etapa preparatória, preocupando-se com a sistematização de conhecimentos. Coloca que as ações de cuidado, que ocorrem na Educação Infantil, “estão plenamente integradas com as ações de conhecer e explorar o mundo, criando campo propício para a sistematização dos conhecimentos que ocorrerá na etapa posterior do Ensino Fundamental”. (PPP, 2019, p. 46). E ainda pressupõe o estabelecimento de rotinas e limites, como algo inerente ao processo educativo,

[...] reforçar a criação de uma rotina dentro da escola também é educativo. As crianças aprendem sobre a passagem do tempo e convenções sociais, incluindo os horários para se alimentar e cuidar da higiene. Essa noção de rotina também transmite segurança. Afinal, como as crianças pequenas ainda não sabem olhar as horas para se situar no tempo, ter uma rotina com momentos que se repetem todos os dias, ajuda a prever o que está por vir, diminuindo a ansiedade e agitação.

[...] A partir disso, gestores e educadores poderão definir as atividades que serão propostas no futuro, sempre as organizando em torno de contextos lúdicos. Alguns horários precisam ser fixos, outros, não. E cabe à equipe gestora e aos professores fazerem esse exercício, determinando o que pode ser flexibilizado e qual é o limite. (PPP, 2019, p. 47).

Nota-se uma ênfase na organização temporal, no disciplinamento e na fixação de regras e rotinas. Os anseios e os desejos das crianças são desconsiderados porque há uma incorporação estrutural, numa relação de poder, de dominação e normalidade.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2014, p. 138).

Para Foucault (2014), o poder disciplinar busca a sujeição do corpo humano, assim, quanto mais obediente for, mais útil ele será. E a disciplina tem como característica fazer a arte das distribuições. O exame, como principal instrumento da disciplina, está relacionado a um tipo de formação de saber e exercício de poder. Por meio dele, é possível realizar um exercício comparativo que se estende através das inúmeras avaliações existentes,

Nessa etapa escolar, a avaliação deve contemplar a evolução individual das crianças ao longo do tempo para identificar se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos, sendo necessário que o professor tenha constante e cuidadoso “olhar e escuta atenta”, para planejar intervenções que levem em conta as orientações nacionais e as necessidades de cada escola e cada turma. Em nossa escola, além dos registros cotidianos pessoais do professor e educadores sobre seu fazer pedagógico, há os registros coletivos produzidos com as crianças onde o adulto normalmente é o escriba, bem como existem os registros realizados em documento próprio, tais como o Relatório Individual Trimestral das crianças que é elaborado pelo professor de cada agrupamento e posteriormente apresentado às famílias nas Reuniões de Família e Educadores. Usamos outras formas de registros que nos auxiliam a refletir e avaliar, tais como: registros fotográficos, audiovisuais, produções infantis. (PPP, 2019, p.73).

As técnicas de registro efetuadas pelo exame pressupõem a “constituição do indivíduo como objeto descritivo e analisável” (FOUCAULT, 2014, p.171). O PPP seria, então, um instrumento que permite a coerção sobre os corpos, gestos e comportamentos, institui o poder e o controle, e opera racionalidades pedagógicas e políticas preocupadas em gerar e pôr em ação um regime de práticas comprometidas com um governo da infância. Um governo que se propõe a tornar a população disciplinarizada, dócil e eficaz.

Outro aspecto que requer muita atenção e trabalho efetivo é quanto as regras e limites relacionados a rotina escolar e convivência social, há casos bem pontuais de forte resistência as regras/limites/disciplina e respeito a autoridade do professor. Um trabalho junto as crianças e suas famílias começou e continuará a ser realizado. (PPP, 2019, p.115)

Além de enaltecer a docilização dos corpos, consagrar a obediência à autoridade do professor como uma virtude, ainda enxerga a escola como preparatória, colocando a criança como um adulto que será, ou seja, alguém que precisa se apropriar da cultura existente, imposta e inquestionável. O excerto a seguir demonstra essa necessidade, de um trabalho sistematizado que promova a assimilação e apropriação dos dados culturais. “Desta forma, buscaremos favorecer todas as intenções possíveis no ambiente escolar (sujeito x criança x espaço físico x natureza). A fim de que as crianças tenham vivência que colaboram no projeto de constituição pessoal, assimilando informações do mundo e fortalecendo posturas.” (PPP, 2019, p.89).

Assim como outros documentos que fazem parte desta etapa da Educação Básica, o PPP analisado volta-se para tecnologias políticas e racionalidades que buscam a padronização das individualidades. “Para fabricar corpos submissos e dóceis e transformá-los em termos econômicos, em termos de utilidade política, é preciso haver uma coerção e uma economia do exercício de poder” (FONSECA, 2018, p. 59).

Foucault (1999) coloca que o biopoder se direciona para a multiplicidade dos sujeitos humanos, mediante o compromisso do poder e do saber com a sustentação da vida e visa o equilíbrio global, de forma a assegurar o conjunto de um todo em relação aos próprios perigos internos. Biopoder, em Foucault, é uma forma de exercer o controle sobre a vida de uma determinada população. Trata-se de uma tecnologia de poder posta em prática a partir do século XVII, que centrou-se no corpo como máquina e que busca criar corpos economicamente ativos e politicamente dóceis.

Evidencia que, ao longo do tempo, as técnicas de poder são inicialmente voltadas para o adestramento dos corpos, de forma individual e, posteriormente, a partir do século XVIII são auxiliadas por instrumentos diferentes, com foco na multidão.

Nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais [...] Durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa

feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando de certo modo nela. Esta nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (FOUCAULT, 1999, p. 288 e 289).

O alicerce de atuação do biopoder procura controlar os efeitos que ocorrem a uma população. O alvo do biopoder seria a formação de uma massa global, de pessoas submetidas a efeitos próprios da vida. A regulamentação do biopoder é seu fazer viver, na medida em que mecanismos regulamentadores tendem a equalizar a população, de acordo com um padrão de normalidade, que é seu efeito.

Nesse contexto, é possível compreender que o PPP da escola estudada introduz tais mecanismos regulamentadores sobre uma multiplicidade dos sujeitos humanos, portanto, são alvo desta tecnologia de poder. E que a institucionalização precoce seria um meio de controle subjetivo, responsável pela participação de um jogo de poder, do qual decorre o governo das crianças. Percebe-se, pois, o quão importante é para o processo educacional compreendermos como ocorre a construção da subjetividade contemporânea, parte de uma educação maior.

Pensar a Educação Infantil numa perspectiva foucaultiana significa observar as nuances da escola disciplinar a partir de dispositivos de poder que constituem uma padronização das formas de vida. No entanto, permite também, refletir sobre uma educação que se desvia, que irrompe com as estratégias impostas e que escapa do domínio da educação maior, como instrumento de dominação.

Possibilita ainda, buscar se atentar para aquilo que não se torna assunto de interesse, mas que faz aparecer que sempre esteve ali, e que, por algum motivo, só se torna visível para quem vê ou ouve com uma atenção diferente: dando tempo ao pensamento, desarranjando-o, quem sabe (FISCHER, 2019, p.19). É nesse sentido, com a intenção de ressaltar a existência da potência do mínimo como micropolítica, que direcionaremos nosso olhar para o movimento de resistência que insiste em se manter no cotidiano infantil.

#### 4. RESISTÊNCIA: UMA EDUCAÇÃO MENOR

Ao se considerar a BNCC e o PPP da escola a partir de uma lente de aumento interpretativista, conseguimos enxergar melhor os objetos políticos, que, com seus tentáculos, conseguem chegar à administração social da criança. Assim, esta investigação está centrada no exame de ambos os documentos, que fazem parte de uma educação maior, de forma a observar o caráter de dispositivo pedagógico que sugere práticas e orientações educacionais que afetam de maneira particular, a vida do sujeito infantil no âmbito institucional do ensino escolar. De acordo com Gallo (2002), a educação maior é

[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. É aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2002, p. 173).

As políticas públicas, os parâmetros curriculares e as diretrizes da educação maior estão sempre a conduzir as ações dos educadores, dentro das unidades escolares. E se constituem em uma extensa máquina de controle e subjetivação.

Não consigo aqui me livrar das fortes imagens do filme *The Wall*, de Alan Parker, quando sob os sons de *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada como uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que pouco a pouco são triturados num imenso moedor de carne. Cada estudante é, nada mais, nada menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem na máquina. (GALLO, 2002, p. 174).

Por outro lado, “a educação menor é um ato de revolta e de resistência” (GALLO, 2002, p. 173). Revolta contra movimentos instituídos e resistência às políticas instituídas. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a escola se apresenta como um aparelho normalizador, pode ser também considerada como espaço a partir do qual é possível traçar outras estratégias, estabelecer uma militância que extravase qualquer política educacional. Isso porque o exercício do poder gera resistência e a tentativa de controlar poderá propiciar a fuga ao próprio controle. A educação menor seria, pois, um ato de singularização e militância. “Se a educação maior é produzida

na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”. (GALLO, 2002, p 174).

A educação menor, como um espaço de potência criativa, um devir criança, viabiliza compor, com as crianças outras imagens de pensamento. “Imagem de pensamento como aquilo que se cria a partir e com o pensar como forças que nascem do próprio pensamento, convocando a sair da imobilidade. Caminhos de invenção no olhar para a escola em modo menor” (FISCHER, 2019, p. 17).

Se, por um lado, o PPP analisado no item anterior se aproxima da educação maior, o documento, também, apresenta as vozes dos professores que tentam resistir e criar espaços de fuga, como vemos no excerto a seguir:

A cada dia tenho tentado me colocar no lugar de cada criança, observando seus limites, seus avanços, suas emoções, seus gostos e interesses, suas particularidades... Tenho tentado ser uma educadora sensível, crítica e criativa, ser uma educadora pesquisadora que busca e proporciona o melhor aos seus alunos, uma educadora que incentiva, ser um arte-educador (PPP, 2019, p.152).

Observa-se nas palavras da professora essa força latente, que existe no meio infantil, dentro da escola. Guattari (1985) cita que no interior dos agenciamentos coletivos, existe uma micropolítica do desejo. Assim, o exercício do desejo representaria as lutas e os fluxos semióticos poderiam abrir outras possibilidades de desejos, e, conseqüentemente, realidades diferentes.

O livre brincar é rico em observação, aprendizado espontâneo, possibilidades, faz-de-conta, imitação da realidade, integração com o meio e com os pares. É possível observar o mundo com os próprios olhos e interpretá-lo de acordo com o próprio senso de verdade. É nessa perspectiva que ofereço possibilidades, sem interferir o tempo todo no que deve ser feito, mas estou lá, próximo da criança, monitorando, organizando, reorganizando o ambiente, brincando junto, acompanhando com olhar de encorajamento e admiração as mil e uma descobertas que os pequenos são capazes de fazer.

Permitindo que eles mostrem os caminhos, educando o olhar para o novo, para o belo, para os detalhes. Que continuamente construam a confiança, a potência criativa e a autonomia. (PPP, 2019, p.154)

Esta investigação, portanto, é um convite a pensar de outros modos, a partir daquilo que não está previsto nas leis e regulamentos. Sobretudo, trazer à reflexão o momento político que vivemos e a necessidade de mostrar que, por mais que as fronteiras de pensamento estejam sendo forçadas a se fecharem, “sempre haverá por onde o pensamento consiga escapar, abrindo

caminhos, minúsculos, desenhados pelas linhas de invenção, linhas de fuga, linhas que nos fazem resistir e jamais desistir” (FISCHER, 2019, p.165).

De acordo com Deleuze (1990), os objetos, as enunciações e os sujeitos do processo histórico seriam como vetores ou tensores, que implicam em linhas de forças. Para ele, qualquer linha pode voltar-se para si mesma e afetar a dimensão de si, ou seja, a subjetivação. “A subjetivação é a produção dos modos de existência ou estilos de vida” (DELEUZE, 2013, p.147).

Por todos os lados, há emaranhados compostos por produções de subjetividade que escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo. Assim, podemos dizer que agimos sobre os dispositivos dos quais fazemos parte, sendo possível repensar novas vias e possibilidades.

[...] construir sua própria vida, construir algo de vivo, não somente com os próximos, com as crianças - seja numa escola ou não- com amigos, com militantes, mas também consigo mesmo, para modificar, por exemplo, sua própria relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e mais urgentes? Toda a questão está em saber de que revolução se trata! Trata-se, sim ou não, de acabar com todas as relações de alienação - não somente as que pesam sobre os trabalhadores, mas também as que pesam sobre as mulheres, as crianças, as minorias sexuais, as que pesam sobre sensibilidades atípicas, as que pesam sobre o amor aos sons, as cores, as ideias... Uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia de uma energia de desejo. E, manifestamente, só uma reação em cadeia, conversando as estratificações existentes, poderá catalisar um processo irreversível de questionamento das formações de poder as quais está acorrentada a sociedade atual (GUATTARI, 1985, p.67-68).

E, mais do que outros processos de subjetivação, se poderia falar em novos acontecimentos. Deleuze (2013) diz acreditar em um mundo no qual os acontecimentos possam ser suscitados. E, em cada tentativa pode haver a submissão ou a resistência. A experimentação permite escapar à história, ao passo que é possibilitada por ela. E a arte é o que resiste, num sentido eminentemente político.

Inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos. Não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente ou microfisicamente, diria Foucault (GALLO, 2007, p. 100).

Gallo (2002) coloca que desterritorizar as diretrizes políticas da educação maior faz abrir espaço para que o educador-militante possa realizar suas ações, em um nível micropolítico. Assim, a educação menor propicia o emergir de uma política corriqueira, inerente às relações diretas, e, que, por sua vez exerce efeito sobre as macro-relações da sociedade.

Para o teórico, o que importa dentro da escola é fazer rizoma, ou seja, viabilizar conexões e conexões. Conexões entre crianças, entre professores, além de manter os projetos sempre abertos. “Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim” (GALLO, 2002, p. 176).

[...] parece-nos que a noção de povo criança pensa a infância em suas potências e possibilidades próprias. No contexto de uma governamentalidade democrática, assumir a existência de um povo criança é assumir a impossibilidade de controlá-lo, de governá-lo. Na sua diferença radical em relação ao povo adulto, o povo criança escapa, o povo criança resiste ao controle. E o povo criança fala. Fala todo o tempo. O problema é que, nas escolas, parece não haver ouvidos para essas falas. Porque ouvi-las significaria ouvir outra língua, colocar-se numa posição de escuta para acolher um discurso que não é o nosso. Mas a fala está ali, produzindo e resistindo, enquanto a governamentalidade democrática não faz sobre as escolas de educação infantil seu trabalho de terra arrasada. (GALLO, 2013, p. 209-210).

Gallo (2013) supõe haver uma micropolítica do desejo no interior da escola. Para o autor, este seria um lugar natural das crianças, já que é ali que elas encontram os seus iguais e expõem entre si as suas vontades. Lá, elas podem ser elas mesmas e o que garantiria o sucesso do processo educativo seria o respeito pelas diferenças existentes entre “povo criança” e “povo adulto” (GALLO, 2013). Assim, a característica mais importante da escola seria permitir a constituição deste “povo criança” que irá pensar, agir e criar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Governar os pequenos se mostra uma alternativa subjetiva atrelada a uma macropolítica que na atualidade tem se manifestado cada vez mais autoritária e conservadora. As legislações conduzem a ação pedagógica no sentido de uma produção de normalização da sociedade. Tanto a BNCC quanto o PPP da escola deste estudo se apresentam dotados de uma racionalidade governamental, que se sobrepõe aos interesses das crianças e cujo objetivo é intervir na

subjetividade infantil para que se mantenha uma governamentalidade hegemônica, a favor da manutenção da ordem social e econômica vigente.

Uma base unificada que se expressa em ambos os documentos analisados pretende instaurar um modelo, já que pressupõe a homogeneização e a padronização de competências e conteúdos. O governo dos pequenos é uma alternativa viável quando se pensa no investimento em capital humano, e se busca cada vez mais cedo, preparar pequenos cidadãos politicamente dóceis, aptos para a vida em sociedade e para o ingresso de forma ativa no mercado de trabalho.

Assim, os tentáculos dos documentos curriculares buscam moldar as crianças, de acordo com aquilo que se almeja, segundo os ideais capitalistas. As aprendizagens servem de suporte para que ocorra esse remodelamento, e há o esquecimento de que a criança é dotada de potencialidades e que aprende a partir das experiências. O peso desse preparo para o mundo capitalista se faz presente nas relações escolares, combinando marcas subjetivas ao espírito competitivo que se edifica nos mecanismos pedagógicos gerenciais de controle e poder.

Porém, os espaços mínimos dos cenários da Educação Infantil nos permite vislumbrar vieses que escapam a qualquer rigidez, por meio das inúmeras possibilidades de criação que ecoam por entre as fissuras das generalizações e padronizações. Há entre meninos e meninas uma força que se relaciona àquilo que não está instituído, nas chamadas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996). A Escola de Educação Infantil, nessa perspectiva, pode ser pensada como um local repleto de linhas de fuga, onde as situações emergem do cotidiano, como fendas traçadas na vida.

A força desta micropolítica é o que nos convida ao enfrentamento deste colapso anunciado, e que nos mobiliza a pensar por entre as brechas das normatizações. Se as crianças são multiplicidade, a diferença que as compõem não permite que se consolide qualquer tentativa de homogeneização. É preciso, no momento contemporâneo, vislumbrar enfrentamentos que se juntem às forças inerentes do meio infantil para que toda a campanha pela restrição de ideias não regule a Infância e, posteriormente, a sociedade como um todo.

Isso ratifica nossa defesa pela existência de uma Pedagogia da Infância que permita o emergir da diversidade. Sempre é tempo de dizermos não aos reducionismos que incidem nas leis e no currículo da Educação Infantil. Talvez o caminho a ser trilhado seja o de um olhar desconfiado, que enxerga as possibilidades da educação menor e que propicie um currículo das

crianças, uma escola como um local de encontros potentes, que possa garantir um emergir pleno de potencialidades e experiências.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Erechim, RS: Universidade Federal da fronteira do Sul, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28/09/2020.

CAMPOS, Roselane Fátima; Durli, Zenilde. **BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? Currículo sem fronteiras**. Volume 20. Número 2 - Maio/Agosto 2020.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

\_\_\_\_\_, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013. Tradução de Peter Pál Pelbart.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2019.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Jataí, GO: Universidade Federal de Goiás, 2018.

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

\_\_\_\_\_, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, Michel. **Microfísica do Poder**. – Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, 169-178, jul./dez., 2002.

\_\_\_\_\_, Sílvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar In: SWAIN, Tânia *et al.* Organizado por RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, Gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande do Sul: FURG, 2007, p. 94-102.

\_\_\_\_\_, Sílvio. **Infância e Resistência: resistir a quê**. Leitura: Teoria e Prática, Campinas, 2013.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 2a. ed.SP: Ed. Brasiliense, 1985. Cap I, partes. A. Somos todos grupelhos; B. As creches e a iniciação; C. Devir mulher; D. Devir criança, malandro, bicha. Cap III, partes A. Micropolítica do fascismos; B. O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a *experiência* e o saber de *experiência***. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002.

SILVA, Marcelo Oliveira da; Carvalho, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre Currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem fronteiras**. Volume 20. Número 2 - Maio/Agosto 2020.