

“AS PROPOSTAS BANAIIS DA ESCOLA”: PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE POLÍTICAS CURRICULARES E SEUS ATRAVESSAMENTOS NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA

MARIA CLARA SANTIAGO CAMÕES

Professora do Colégio Pedro II/ RJ, Brasil. Doutora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Email: m_cscamoes@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4384-2403>

CRISTIANE GOMES DE OLIVEIRA

Técnica em assuntos educacionais no Colégio Pedro II / RJ, Brasil. e professoras das séries iniciais no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ /RJ, Brasil. Doutora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).
Email: cristwin2@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2925-2052>

RESUMO

Sob o argumento de desenvolvimento da educação, a produção das políticas curriculares nas últimas décadas, tem ganhado destaque no cenário das políticas públicas. Nesse contexto, a discussão em torno da produção curricular para a infância não tem escapado, apesar de suas especificidades, às políticas universalistas que se pretendem totalitárias, igualitárias, homogêneas. Objetivamos neste artigo discutir as significações produzidas a partir da proposição do PNAIC e da BNCC como políticas de centralização curricular, inquirido os significados para o currículo, para a Educação infantil, para a alfabetização e para a formação. Apoiamo-nos em aportes teóricos pós-estruturalistas, trazendo Bhabha e Derrida como interlocutores para discutirmos o currículo, argumentando em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos na perspectiva da diferença. Tais aportes nos ajudam a compreender o professor como curricularista, desafiando a lógica escolar da previsibilidade, da materialização e reificação do currículo, questionando a produção de políticas curriculares como estratégias de hegemonização. Na análise das políticas curriculares como produção discursiva, avançamos para pensar as crianças e suas infâncias, associando-se a uma perspectiva evidenciada pela desconstrução de conceitos rígidos, marcados por um cientificismo colonizador sobre a criança e a infância, aqui evidenciadas no diálogo com Francesco Tonucci e as “propostas banais da escola”.

Palavras-chave: Educação Infantil – Políticas Públicas - Currículo

“THE SCHOOL’S BANAIIS PROPOSALS”: UNIVERSALIST PERSPECTIVES OF CURRICULUM POLICES AND THEIR DAMAGE IN THE PATHWAYS OF TEACHING AND CHILDHOOD

ABSTRACT

Under the argument of the development of education, the production of curriculum policies in recent decades has gained prominence in the public policy scenario. In this context, the discussion about curricular production for childhood has not escaped, despite its specificities, the universalist policies that are intended to be totalitarian, egalitarian, homogeneous. The aim of this article is to discuss the meanings produced from the PNAIC and BNCC proposition as curriculum centralization policies, inquiring the meanings for the curriculum, early childhood education, literacy and training. We rely on poststructuralist theoretical contributions, bringing Bhabha and Derrida as interlocutors to discuss the curriculum, arguing in favor of a discursive practice and the act of enunciation as a space for meaning making in the perspective of difference. Such contributions help us understand the teacher as a curricularist, challenging the school logic of predictability, materialization and reification of the curriculum, questioning the production of curriculum policies as hegemonization strategies. In the

analysis of curricular policies as discursive production, we move to think about children and their childhoods, associating themselves with a perspective evidenced by the deconstruction of rigid concepts, marked by a colonizing scientism about children and childhood, evidenced here in the dialogue with Francesco Tonucci. and the “banal proposals of the school”.

Keyword: Early Childhood Education - Public Policy – Curriculum

"LAS PROPUESTAS BANALES DE LA ESCUELA": PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE LAS POLÍTICAS DEL CURRÍCULO Y SU DAÑO EN LOS CAMINOS DE LA ENSEÑANZA Y LA INFANCIA

RESUMEN

Bajo el argumento del desarrollo de la educación, la producción de políticas curriculares en las últimas décadas ha ganado importancia en el escenario de políticas públicas. En este contexto, la discusión sobre la producción curricular para la infancia no ha escapado, a pesar de sus especificidades, a las políticas universalistas que pretenden ser totalitarias, igualitarias, homogéneas. El objetivo de este documento es discutir los significados producidos a partir de la propuesta PNAIC y BNCC como políticas de centralización del currículo, indagando los significados para el currículo, educación de la primera infancia, alfabetización y capacitación. Confiamos en contribuciones teóricas postestructuralistas, trayendo a Bhabha y Derrida como interlocutores para discutir el profesor, argumentando a favor de una práctica discursiva y el acto de enunciación como un espacio para la creación de significado en la perspectiva de la diferencia. Tales contribuciones nos ayudan a entender al profesor como un curricularista, desafiando la lógica escolar de previsibilidad, materialización y reificación del curriculum, cuestionando la producción de políticas curriculares como estrategias de hegemonización. En el análisis de las políticas curriculares como producción discursiva, pasamos a pensar en los niños y su infancia, asociándonos con una perspectiva evidenciada por la deconstrucción de conceptos rígidos, marcados por un cientificismo colonizador sobre los niños y la infancia, evidenciado aquí en el diálogo con Francesco Tonucci. y las "propuestas banales de la escuela".

Palabra clave: Educación de la primera infancia - Política pública – currículum

“AS PROPOSTAS BANAIIS DA ESCOLA¹”: PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE POLÍTICAS CURRICULARES E SEUS ATRAVESSAMENTOS NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA

Quando a gente cresce um pouco
É coisa de louco o que fazem com a gente:
Tem hora pra levantar, hora pra se deitar,
Pra visitar parente.
Quando se aprende a falar, se começa a estudar,
Isso não acaba nunca.
E só vai saber ler, só vai saber escrever
Quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário, um grande dicionário
Vamos todos precisar
(Canção Be-a-bá - Elifas Andreatto / Toquinho)

¹ Expressão que intitula um dos capítulos do livro de Francesco Tonucci: TONUCCI, Francesco. A solidão da criança. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. 2ª ed. Campinas,SP: Ciranda das letras,2019. P. 122-141.

As políticas curriculares produzidas nas últimas décadas têm ocupado lugar de destaque na composição do atual cenário nacional de políticas públicas. Discursos de universalização do acesso à escolarização como garantia do direito à educação de qualidade para todos, programas de centralização curricular nos diferentes segmentos da educação básica, e ações de pesquisas de avaliação em larga escala nos diversos níveis de ensino são efetivados através de apontamentos legais, utilizados como indicadores de qualidade da educação sob o argumento da necessidade de desenvolvimento da educação no Brasil.

Compondo essa trajetória de transformações no campo educacional, a Educação Infantil (EI) configura um processo de consolidação de seu reconhecimento como parte do sistema educacional brasileiro, carregada de especificidades. O reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) abarca uma complexidade de ações no âmbito da comunidade civil, acadêmica e de políticas públicas, em movimentos de construção identitária permeada por avanços e desafios nos sentidos atribuídos às peculiaridades do atendimento à primeira infância.

Nesse contexto, a discussão em torno da produção curricular para a infância não tem escapado, apesar de suas especificidades no âmbito escolar, às políticas universalistas que se pretendem totalitárias, igualitárias, homogêneas. O estudo do currículo e da infância implica, portanto, a compreensão de produções políticas articuladas a produções de outras significações. Alguns estudos e práticas pedagógicas na Educação Infantil têm mobilizado produções em torno das políticas curriculares em um movimento chamado de “descolonização” e “anticolonização” da infância. Trata-se, de maneira simplificada, de uma mudança na perspectiva das bases conceituais sobre como estratégias “colonizadoras” têm imperado nos cotidianos escolares e hegemonizado as políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2017), mobilizando, em contrapartida, pesquisas com aportes teóricos embasados em estudos pós-coloniais que favoreçam pensar pedagogias descolonizadoras da infância, trazendo-a para a perspectiva emancipatória, colocando a questão da diferença no cerne da prática pedagógica (ABRAMOWICZ, VANDENBROECK, 2013; FARIA et al, 2015).

O evidenciamento da alfabetização e da formação docente como pontos centrais em políticas públicas nacionais como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL/MEC, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL/MEC, 2017) incitam algumas reflexões. É importante entender o que está sendo definido como perspectivas de alfabetização (para além do bê-a-bá?) e legitimado como conhecimento para

compreender a presença da EI no PNAIC e na BNCC. Como tais questões reverberam nos caminhos da infância e na formação docente?

Entre estudos acadêmicos que se dedicam a analisar como “os governos aprimoram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos [...]” (MACEDO, FRANGELLA, 2016, p.15), situamos os trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa² que integramos. As produções do grupo têm se dedicado, ao longo de sua trajetória, a pesquisar políticas curriculares a partir da concepção que essas se constituem num processo cíclico, como enunciação cultural, sem hierarquização ou dicotomização entre política e prática, elaboração e implementação de normatizações. Em diálogo com aportes pós-estruturalistas, substitui-se a linearidade pela complexidade e assumimos a perspectiva discursiva do currículo.

Tais aportes teóricos têm sustentado nossas pesquisas voltadas para os contextos de produção de políticas curriculares para a infância, em meio às pesquisas em curso pelos diferentes integrantes do grupo. Trazemos, portanto, a construção desse texto com uma escrita marcada por muitos encontros e produções entre os pesquisadores e suas pesquisas, suas histórias e experiências com diferentes temáticas no campo do currículo. Entrelaçadas, porém, por compreensões basilares de processos curriculares como processos políticos, complexos, que envolvem relações de poder, disputas, conflitos, negociações. Sendo atividade política, e não meramente de administração escolar; assumimos como premissa que na escola se produz política, entendendo os professores como curriculistas. Nessa perspectiva, a lógica escolar da previsibilidade e de materialização, de reificação do currículo é desafiada. (FRANGELLA, 2016)

Objetivamos, portanto, com este texto, discutir alguns sentidos possíveis de currículo, infância, formação e docência em contextos de desenvolvimento de políticas públicas nacionais, aqui assumidas como produções de políticas curriculares, como estratégias de hegemonização e rastros que os permeiam.

Problematizamos, nessa discussão, o entrelaçamento da formação de professores à produção de políticas curriculares como o PNAIC e a BNCC, e a inclusão da EI em seus escopos, evidenciando a promulgação de um currículo nacional para a infância. O questionamento da necessidade de um currículo nacional para a infância pode ser evidenciado em diferentes formas através de um mosaico de ideias argumentadas em produções anteriores, onde tecemos discussões acerca da experiência – conceito central na produção na BNCC para a Educação infantil – deslocando a infância de um lugar de subalternidade, reconhecendo a

criança como o outro, sob o signo da diferença, como alteridade. A coexistência de diferentes trajetórias docentes e situações contingenciais onde a crianças e adultos são reconhecidos como outro, constituem, portanto, contextos de produção curricular na escola compreendidos também, como espaço formativo.

A perspectiva da cultura associada aos processos de enunciação, potencializa a análise dos processos de articulações, de negociações, de tensões e produções híbridas que emergem em um entrelugar de encontro das diferenças que, aportada nos estudos Homi Bhabha(2013), traz um entretempo que rompe com uma lógica linear e se constitui na imprevisibilidade, um terceiro espaço de enunciação, que permite a outras posições emergir.(OLIVEIRA,2018).

Nessa perspectiva discursiva, trazemos Bhabha e Derrida como interlocutores para discutirmos o currículo, argumentando em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos. Nesse movimento, refutamos identidades fixadas e propostas universalistas, apontando para a subversão da lógica escolar da previsibilidade em direção à experiência da infância, dos sentidos e dos contornos que vão dando às práticas. A compreensão de currículo como produção cultural e da escola como contexto local onde os sentidos são negociados, evidenciando a escola como espaço de produção de discursos políticos, torna-se possível.

Deste modo, destacamos, na articulação com estudos desenvolvidos, a possibilidade de empreender uma discussão que evidencia a cultura como singularidade e propõe um olhar para a educação da infância como articulação de diferentes experiências, compreendendo as ações de formação docente como importantes articuladores desse olhar para/sobre a infância. (OLIVEIRA; CAMÕES; FRANGELLA, 2019).

Perspectivas discursivas da produção curricular na educação infantil e na alfabetização: significações e trajetos possíveis.

O modo como anunciamos/apresentamos os caminhos que pretendemos trilhar na escrita deste texto evidencia algumas das discussões sobre as quais temos nos debruçado e colocam em voga proposições acerca das perspectivas discursivas como caminho para discussão sobre a produção curricular na Educação Infantil e na alfabetização.

Ao nos questionarmos sobre os impactos das políticas de centralização curricular (e aqui destacaremos o PNAIC e a BNCC) para a educação infantil e para a alfabetização apontamos para o conhecimento definido como modelo científico a ser atingido. A

centralidade do conhecimento em ações e políticas de centralização curricular colocam sob suspeita uma autoridade epistemológica que qualifica, diferencia e normatiza o conhecimento, num movimento de despolitização² (FRANGELLA, 2016).

O PNAIC esteve, prioritariamente, destinado às ações de formação docente, estruturado em quatro eixos: ações articuladas entre diferentes instâncias federativas; formação; avaliação; e elaboração de materiais pedagógicos. Visto deste modo, delinea-se como política pública curricular e assim nos faz inquirir a ideia de direito à educação subjacente ao pacto. Identificamos à proposição do direito, diretamente articulada à perspectiva de educação como aprendizagem, de modo que a garantia e a luta pela igualdade iniciam um movimento que reduz a garantia do direito à garantia da distribuição uniforme de conteúdos e conhecimentos escolares.

O PNAIC como parte de uma rede de políticas não se inscreve sozinho, ele movimenta ações que se articulam em torno da alfabetização e como parte de uma rede mobiliza diferentes discursos que disputam, incessantemente, os sentidos de alfabetização. Olhar para o PNAIC como uma tentativa de estabilização dos sentidos e práticas para alfabetizar nos faz identificá-lo como parte do movimento em prol da definição de uma Base Nacional Comum Curricular e neste sentido, nos faz ver que para além da formação de alfabetizadores aponta para a construção de referências curriculares para a alfabetização e para a Educação Infantil. (FRANGELLA, 2016)

A promulgação da BNCC (2017) como documento de caráter normativo e mandatório, define aprendizagens essenciais e neste bojo evidencia-se a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos, além de ações da educação infantil que formatam e projetam práticas definidas para o trabalho com a linguagem escrita.

A descrição do que deve ser ensinado/aprendido, ora como campos de experiência (na Educação Infantil), ora como objetivos definidos, ainda que argumentem não se tratar de uma proposição curricular, evidenciam um retorno do modelo curricular tecnicista. Nesta organização alguns objetivos são escolhidos em detrimento de outros e insta nos questionarmos sobre a suposta neutralidade que uma decisão de natureza política escamoteia.

Ao considerarmos essas articulações diante das tentativas de implementação de um currículo, percebemos a relevância de investigar o PNAIC e a BNCC que, ao nosso ver, parecem caminhar numa direção outra ao preverem a listagem do que deve ser ensinado em termos de conteúdos nas escolas, apresentando um sentido de política curricular enquanto documento a ser seguido, intencionando tornarem-se referências diante de uma perspectiva

instrucional e tecnicista que busca êxito em sua tarefa de suturar a estrutura e fixar sentidos para educação e para o currículo.

Nos inscrevemos em um sentido de currículo que não se configura enquanto documento a ser seguido. Nessa direção, compreendemos que a escola e seus atores entram no jogo de decisão, sendo concebidos num papel ativo de ressignificação do currículo. Falamos em jogo de decisão uma vez que compreendemos que o currículo é construído a partir das influências das políticas, mas também a partir das significações dos atores que o vivenciam. Assim, a alegoria do jogo nos lembra que currículo é disputa.

A partir de uma leitura em que questionamos o teologismo das políticas curriculares, opomo-nos a uma lógica moderna de salvação com base em projeções cientificistas da educação. Ao abalarmos a certeza de que a existência de documentos centralizadores condiciona a produção de uma identidade desejada, apontamos para o currículo como produção contínua e inesgotável de sentidos.

Argumentada a articulação que ora propomos entre as políticas, caminharemos no sentido de pensar sobre a inclusão da Educação Infantil em seus escopos e que nos faz arguir mais uma vez: Qual o impacto do PNAIC e da BNCC para a Educação Infantil? Como pensar um currículo nacional para a infância?

É possível uma nacionalização das concepções de criança/infância? É possível uma homogeneização bem sucedida dos conhecimentos e aprendizagens, currículos e avaliações? A partir da proposta de um currículo que busca definir “aprendizagens essenciais”, indagamos: a quem serve este conhecimento? Quem os define como “essenciais”? O que é essencial quando se trata de conhecimento?

Problematizamos, deste modo, que esta tentativa de controle do “imponderável” tenta circunscrever ao currículo uma busca de conciliação que apaga as diferenças, tal qual apontam Abramowicz e Tebet (2017):

E por que harmonizar diferenças? Em uma base comum, o que será colocado para fora? Que diferença não fará parte? O que será considerado como comum? Não há consensos possíveis sem exercício de força, saber/poder que estabeleça o que é comum[...]. A ideia subjacente à BNCC é de que há uma unidade possível na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização da força. Nesse viés, o pensamento tem quase a função do Estado: unificar. A segunda ordem, sob a qual se assentam os argumentos aqui delineados, é a ordem das ideias, de que esta “unidade pretendida na multiplicidade” deva estar circunscrita ao currículo, metodologicamente pela via do campo de experiência. A proposta de “convergência” regida por uma

normatização curricular busca afastar os conflitos e, assim, as diferenças (ABRAMOWICZ, TEBET, 2017, p. 194).

Associada à defesa de homogêneo, de único, como comum, assenta-se a perspectiva de culturalização das desigualdades econômicas e sociais, como se fosse possível realizar justiça cultural em detrimento de justiça social, tudo isso pela via do currículo. (CAMÕES, 2019).

Lopes (2018) evidencia a insistência de manutenção de um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, associado à valorização do caráter salvacionista da educação. Destaca ainda a intenção de garantias sociais de que todos serão submetidos a aprendizagens uniformes, potencializando uma discussão sobre a incapacidade dos docentes como caminharem sem a orientação de uma orientação curricular comum. Segundo a autora:

É possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional a uma parte curricular local. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro (LOPES, 2018, p. 24).

Um currículo enquanto espaço-tempo de fronteira, é espaço onde culturas convivem e negociam suas existências contingencialmente, produzindo sentidos que não podem ser dados *a priori*. Acompanhada por Macedo (2006) nos juntamos ao coro que indaga: “Como lidar com as demandas por igualdade e diferença? Que tipo de decisões o espaço-tempo do currículo está a nos solicitar?” (MACEDO, 2006b, p. 294).

Evidencia-se assim, um currículo capaz de, ao mesmo tempo, fortalecer determinados grupos, abrir frentes de resistência em outros, de modo que as diferenças apareçam na negociação. Assumindo Bhabha como interlocutor, Macedo (2006), argumenta que nenhuma diferença se mantém a despeito da dominação, do mesmo modo que nenhuma dominação tem o poder de extinguir as diferenças, trata-se, portanto de um espaçotempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro.” (Ibid., p. 292). A escola como campo de luta funda-se numa compreensão de currículo como prática cultural, fortalecendo o discurso de cultura como processo de significação e o distanciando de uma perspectiva de reprodução de uma cultura dominante, na medida em que as articulações e negociações se dão a partir de um olhar para a diferença.

Destaca-se, nesse sentido, o quanto a institucionalização de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a institucionalização de uma Política Nacional de Alfabetização

(PNAIC) apontam para um processo educativo que pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Ao reconhecer este movimento que, em certo momento detêm, ainda que provisoriamente, discursos e a existência destes instrumentos como forma de controle, medida e padronização da aprendizagem, desconsidera-se que a institucionalização destes conhecimentos não garante uma distribuição igualitária dos mesmos, na medida em que estes não são apenas lidos, mas traduzidos e constantemente ressignificados. Vemos, no entanto, mesmo diante da impossibilidade de constituição de uma homogeneidade curricular, a insistência na manutenção de um projeto unificador sob o argumento de investimento na qualidade da educação.

Ao problematizarmos o conceito de infância descentralizado de uma lógica que a submete a uma vigilância constante ou a uma pura insuficiência, deslocamos o foco para as crianças e avançando nesta discussão que se organiza a partir de bases pós-estruturalistas, evidenciamos o rompimento com perspectivas universais e essencialistas, indicando um caminho contra mecanismos normatizadores e abrindo possibilidade de as crianças produzirem acontecimentos, sendo elas a expressão da diferença e da singularidade.

A opção por desenvolver um trabalho que questione a subalternidade da infância, carrega o desafio de compreender a construção de uma pedagogia *com* a infância que contemple a escuta, a diferença, a subjetividade, a singularidade, que instigue a sair do lugar comum e atravessar fronteiras para conhecer outros lugares. Ao evidenciarmos tais aportes para discutir a infância, problematizamos sobre uma infância idealizada, isolada, preservada e em relações polarizadas marcadas pela oposição entre maioridade-menoridade, saber e não saber. Vista assim, insere-se numa perspectiva que disciplina e hierarquiza tempos, espaços e saberes, de modo que na relação com os adultos, limita-se a escuta como dado e não como relação alteritária. (OLIVEIRA, CAMÕES, FRANGELLA, 2019)

Aproximamo-nos, desta maneira, do currículo como produção cultural, na medida em que sua constituição se dá relação com o outro e marca o lugar da linguagem nesta relação em que os sujeitos modificam a linguagem e são por ela modificados. Reside aí a perspectiva alteritária que subscrevemos nesta discussão. O currículo como cultura envolve constantes disputas e negociações, na medida em que aparece como espaço em que as culturas convivem, negociam e produzem sentidos que não são dados a priori. Visto assim, marcamos mais uma vez a impossibilidade de fixação de sentidos absolutos, evidenciando o currículo como produção híbrida e inacabada.

E é nesse sentido que avançamos para pensar as crianças e suas infâncias, associando-se a uma perspectiva pós-estruturalista evidenciada pela desconstrução de conceitos rígidos, marcados por um cientificismo colonizador sobre a criança e a infância, desvinculando-se de uma tentativa de tomar a criança e mesmo o adulto como objetos essencializados e encerrados em determinado período da vida. A discussão vai sendo permeada por uma construção subjetiva de sujeito, discursivamente construída. Marcamos assim, uma ruptura com as questões culturais e sociais que assumem ideais universalistas e avançamos inquirindo: Que condição de currículo se tece ao assumirmos o direito de significação das crianças no processo de produção curricular?

Entre a prescrição e o imprevisível: onde está a banalidade da escola?

Figura 1 - As Propostas banais da escola



Fonte: (Tonucci, 2019,p.124)

No livro *A solidão da criança* (2019) o pesquisador da infância Francesco Tonucci nos convida, através do pseudônimo Frato, a reflexões por meio de charges sobre o que considera um novo sofrimento moderno. Retrata em seus registros, ações naturalizadas e impostas às crianças em diferentes contextos, problematizando o mundo adultocêntrico, denunciando a antecipação da escolaridade obrigatória, a ênfase exagerada em conteúdos de disciplina e a indiferença à criança nos planejamentos, projetos e planos educacionais. No capítulo intitulado *As propostas banais da escola* retrata práticas universais que caracterizam as instituições escolares incompatíveis com a lógica, a potência, as experiências e possibilidades de uma outra educação para a infância.

Provocadas pelas imagens de Tonucci, em diálogo como nosso objeto de estudo, reiteramos que o discurso de um currículo universal como garantia de qualidade pressupõe o

bloqueio de possibilidades de outros currículos, elegendo um repertório de sentidos legitimados como conhecimentos e assumidos como significativos.

Em diálogo com Derrida (2001), e seu movimento de desconstrução, apontamos para as noções de alteridade, singularidade e responsabilidade, como elementos da constituição do sujeito, deste modo, olhamos para a criança, como este outro que se constitui na diferença. A diferença como marca da identidade e constituição do sujeito numa relação de alteridade. Esse espaço de enunciação da diferença expõe a superação do binarismo. Não se trata de um ou outro, mas como adultos e crianças se constituem na enunciação da diferença. Questionamos, assim, os regimes de verdade que constituem os discursos sobre as infâncias e sobre as práticas pedagógicas pré-definidas. Buscamos interrogar sobre este legado de saberes deterministas que produzem a infância, exclusivamente pelo viés do adulto.

Ao investigarmos articulações/negociações que disputam sentidos na produção curricular na Educação Infantil, problematizamos a (re)significação de um currículo para a infância, diante da perspectiva descolonizadora, o que nos distancia de uma visão essencialista de cultura com caráter universal e aproxima dos estudos de Homi Bhabha, trazendo para o campo do currículo a ideia de produção curricular como enunciação cultural. Bhabha (2013) fala do discurso colonial como crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural. Neste sentido, pensar em pedagogias descolonizadoras, nos aproxima da valorização das ambiguidades da infância e toda complexidade que envolve os processos educacionais. Situa-nos também numa perspectiva que valoriza a diferença, a alteridade e as relações híbridas.

Discutir outra forma de educação, assumindo a impossibilidade de uma teleologia, remete-nos a um discurso sempre contingente, sujeito a pluralidade de contextos enunciativos. Assim, para além da escolarização precoce, o desafio de subverter a lógica escolar da previsibilidade em direção à experiência da infância, nos convoca a uma acepção não colonizadora da infância e da educação. Resgatamos agora o texto que conhecemos a partir de Kramer (2003), em seu livro intitulado *Por entre as pedras*. Torta de amoras era o nome e falava assim:

Era uma vez um rei que chamava de seu todo o poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então um dia mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: - Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e tens me servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém,

desejo agora uma última prova do teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei a cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai tratava guerra contra seu [...] vizinho (que) [...] acabou vencendo [...] fugimos até [...] uma floresta escura (onde) vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga quando encontramos uma choupana. Aí morava uma vovozinha (que) [...] nos preparou uma omelete de amoras. Mal tinha levado a boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração [...] Quando mais tarde mandei procurá-la por todo reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete [...] se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro do meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. Então o cozinheiro disse: Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois na verdade conheço o segredo da torta de amoras e todos os ingredientes [...] Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutaste: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. Assim falou o cozinheiro... (KRAMER, 2003, p. 186).

Este sabor que não se repete, mas se ressignifica a partir de cada nova experiência ou impossibilidade da experiência, como nos fala Derrida (2011), nos ajuda a olhar a infância e o currículo como acontecimentos. Nesse sentido, aproximamo-nos de suas proposições acerca da experiência, apontando para uma perspectiva que subverte a lógica de um contexto marcado e enraizado como patrimônio.

Derrida (2011), critica a realidade das coisas e aproxima-se de uma espécie de não-experiência ou de experiência impossível, experiência da aporia. Aporia vem do grego *aporo* que significa sem passagem ou sem saída. A aporia é algo impraticável e para Derrida, todo conceito tenta escapar das aporias, na busca de uma definição, de acabamento. A experiência da aporia é, nesse sentido, uma travessia, assim, o real não se localiza neste ou naquele lugar, na saída ou na chegada, ele se dispõe na travessia. Um espaço-tempo transitório, um caminho onde se perturba a ideia de fronteira, um para além da experiência que aponta para uma certa originalidade, radicalidade ou impossibilidade da própria experiência.

Procuramos assim, um outro lugar para a experiência e sugerimos, em diálogo com Derrida (2010), uma aproximação com a figura do acontecimento, na medida em que olhamos para a infância e para o currículo como im-possibilidade e abertura. Uma proposição que nos ajuda a pensar sobre a ausência de horizonte como condição para o acontecimento, numa direção que abala qualquer perspectiva teleológica em virtude de sua imprevisibilidade, impossibilidade de cálculo e fechamento.

A experiência como uma aporia sem conjuntura, desencaixada, com bordas indetermináveis, não mais se vincula a realidade como tal, não é a experiência de, mas um rastro, um traço de experiência. Nenhum sentido é previamente dado, nada está pronto, tudo está sempre se fazendo, sempre no *dever*: a vida, o tempo, a escritura, a narração, a experiência e a própria desconstrução e nos termos que aqui defendemos; as infâncias e o currículo.

A infância marca descontinuidade, desequilíbrio, apresenta-se como sempre novo. A infância como possibilidade de sempre (re)iniciar, (re)conhecer, (re)ver, (re)descobrir, experimentar... A infância numa busca constante pela condição de experiência.

Que então possamos pensar sobre projetos que intencionam colonizar, capturar, assimilar, normatizar, adultizar e que preconizam uma infância idealizada, isolada e silenciada, em detrimento de uma infância como experiência. Pensar projetos que carreguem possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, como escapes que nos ajudem a pensar a diferença.

Onde está a banalidade da escola (2)?

Figura 2 - Diante de um futuro difícil – As prisões



Fonte: Tonucci, 2019,p.147

Ainda em diálogo com Tonucci, refletimos sobre as banalidades, ou como temos chamado, as naturalizações da escola, têm nos aprisionado em práticas e definições assumidas como essência.

Agora a coisa é séria! Acabou a brincadeira! Expressões que ouvimos ecoadas em diferentes espaços, de diferentes formas. Uma forma marcadamente colonial de evidenciar o momento de aquisição da leitura e da escrita como ruptura com um tempo da brincadeira e da infância. Tais expressões ganhavam notoriedade e expressividade no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Insta perguntarmos, diante do que temos

acompanhado em termos de políticas de centralização curricular, leis de obrigatoriedade de matrícula para crianças de quatro anos de idade na pré-escola, entre outros mecanismos: Estaremos diante de uma antecipação das questões que antes assolavam o momento de transição para o Ensino Fundamental? As veremos ganhar força na transição da Creche para a Pré-escola?

No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assistimos, consubstanciado na versão final da BNCC a definição de direitos de aprendizagem específicos para cada etapa, iniciado na Educação Infantil sob o manto das experiências, transformadas, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, em competências gerais. Outrossim, ressaltamos a antecipação da alfabetização para o final do segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental, o que nos faz arguir sobre seus impactos para a Educação Infantil.

Não nos ocuparemos aqui de definições sobre alfabetização, letramento, práticas de leitura e escrita, entre outras, que têm ganhado grande destaque no cenário educacional. Nossa provocação primeira, porém, nos ajuda a dizer que se por um lado avançamos no que se refere à formalização de políticas para a primeira infância, na mesma medida, vemo-nos ante binarismos que se difundem no campo: Produtos ou processos? Experiências ou objetivos? Aprendizagens cognitivas ou desenvolvimento integral?

A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra, mas também uma leitura viva que para além de fonemas e grafemas aprendidos de forma mecânica, trazem vida à leitura (FREIRE e MACEDO, 2011). A perspectiva interativa da cultura evidencia na experiência da escola seu espaço de articulação, espaço onde convivem diferentes discursos culturais. As crianças dão vida à leitura e assim, escrevem mais que letras, produzem sentidos sobre o ler e escrever.

A linguagem como troca de experiências, comunicação e criação, vai dando possibilidade de ver/ouvir a criação de sentidos dados pelas crianças ao mundo da leitura e da escrita, numa perspectiva que desfaz a polarização entre assepsia (ausência de práticas de leitura e escrita) e sistematização (com base numa prática de preparação para a alfabetização).

Como apontam Oliveira e Camões (2016) a ideia de polarização de Bhabha (2013) que o faz questionar: “Será preciso polarizar para polemizar?” sugere nossa “prisão” a perspectivas binárias, de modo que a centralização na “polarização entre o que nós adultos queremos para as crianças (seja numa perspectiva preparatória ou na crítica de escolarização das experiências próprias da infância), e o que querem as crianças” (p.12) acabam por

evidenciar a infância como categoria única, universal e subalterna. Numa dimensão dialógica, a escrita se processa na interação com o outro. Não há um momento para ler e outro para brincar, é brincadeira viva, presente em todos os momentos. A leitura e a escrita libertas das amarras do didatismo, num movimento em que são convidados a ler e a escrever sem terem ainda o domínio da leitura e da escrita no sentido estrito.

A defesa que fazemos se articula com a aposta de um currículo como espaço-tempo de negociações provisórias e contínuas. Um currículo habitado por ambivalências e experiências. As experiências são como um acontecimento que rompe com a lógica vigente, pois ele é da ordem da alteridade. Surge sempre pela primeira e última vez.

O colonialismo ao operar com a lógica de fixação de sentidos elimina a possibilidade da diferença, ao passo que, numa outra proposição, os estudos pós-colonialistas, ao romperem com as bases epistemológicas das ciências modernas, promovem a desconstrução dos essencialismos e evidenciam os chamados subalternizados. Neste sentido, ao operar a partir de uma perspectiva pós-colonial, coloca-se sob suspeita as imagens pré-definidas de povo e sujeito gestadas em contextos políticos, econômicos e culturais específicos. São narrativas de unidade, mesmidade, homogeneidade que preconizam uma infância idealizada, isolada, preservada e silenciada e assim educamos para socializar, para disciplinar, para controlar, para colonizar em espaço/tempos e ações pensadas por adultos com experiências planejadas. Pensada sob esta ótica, a infância é deslocada da margem que durante muito tempo esteve fixada, refigurando o passado e possibilitando insurgir enunciações do presente quando a questão da diferença é trazida ao foco do estudo dos processos culturais e educacionais.

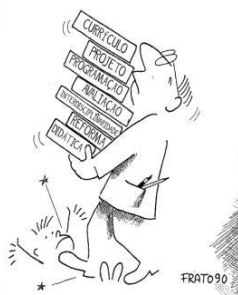
Para Oliveira (2017) ao combatermos a ideia de currículo como composição de uma lista de conteúdos, não estamos com isso, intencionando significar ausência de intencionalidade nas propostas pedagógicas. Evidenciamos, neste sentido, que todo processo de significação em torno da infância e as negociações acerca do papel da escola na educação constitui o currículo. As produções curriculares envolvem, portanto, produções com adultos e crianças em negociações decorrentes dessa relação.

Pensar sobre em um currículo para a infância é pensar a creche e pré-escola como este espaço relacional, coletivo, constituído por crianças e adultos que compõem uma pluralidade cultural onde são enunciadas distintas relações de poder, de idades, gêneros, valores, crenças, e situações contingenciais que vão de uma margem a outra, borrando fronteiras. Assim, “no chão da creche e da pré-escola” e nos demais espaços de enunciação, de produção discursiva, confrontam-se adultos, crianças, adultos e crianças, docentes e não docentes, membros das

famílias da criança, políticos, comunidade do bairro constituindo um território que possui uma variedade de infâncias que estão dentro e fora da escola, compondo o espaço público onde há a existência em múltiplas formas e identidades, em torno de um coletivo.

Professores em formação: transitando entre a informação e a “enformação”.

Figura (3) - As Propostas banais da escola



Fonte: Tonucci, 2019,p.13.

A provocação que ora fazemos sobre a informação e a “enformação”, este último, referindo-se a um movimento de formatar, “colocar em uma forma”, nos provoca na mesma medida, discussões acerca da universalização. Vemo-nos diante de um cenário complexo e fluído onde a docência é parte integrante e significativa das produções de sentido nas políticas curriculares (OLIVEIRA, 2017), deste modo, esvazia-se o cenário polarizado entre macro e microcontextos, entre o estado como origem de políticas e o velho lugar fixado ao docente na escola de executor, detentor de conhecimentos e instrumentos de reprodução de programas de regulação definidas em mapeamentos lineares dos processos políticos.

Na circularidade dos diferentes contextos políticos de produção de sentidos, a docência constitui tanto processos de regulação quanto de escapes, fugindo à noção reducionista de causa e efeito na significação dos processos e dos projetos educacionais. Constituem-se nas articulações de demandas e situações contingenciais que impossibilitam as práticas que se pretendem totalizadoras, mas em posições políticas sempre relacionais.

No entrelaçamento das situações que emergem no cotidiano da escola, refletimos sobre a própria prática pedagógica como espaço político de formação na relação com o outro, este outro que nos desloca e nos instiga a sair do lugar comum. Este outro adulto ou criança faz com que neste espaço se constitua e se evidencie as produções curriculares nas relações e tensões, nos olhares de certezas e de estranhamentos. (OLIVEIRA, CAMÕES, FRANGELLA, 2019)

Nesse sentido é que intencionamos problematizar a produção de políticas curriculares para a Educação Infantil, na defesa dela como experiência alteritária, abalando a posição fixada entre professores e crianças, mas articulando as significações tecidas de infância, educação e formação. A produção de sentido em torno de um currículo para a infância e suas proposições no campo da educação constituem, no contexto atual de políticas públicas, um campo fértil de observação das práticas docentes em processos de regulação e escape, negando a visão binarista de disputas entre lugares fixos e opostos, mas de movimento e fluidez, aportada nas concepções de Bhabha (2013), e no deslocamento da ambivalência própria da produção política.

Evidenciadas as especificidades como diferença, percebe-se a ambivalência na produção discursiva que evoca aos docentes a superação de práticas constituídas em ações pedagógicas assumidas como hegemônicas, como escape a tendências dominantes. Nesse processo agonístico, entra em jogo o que não se quer perder da infância e o que se potencializa nas práticas docentes nas relações com os processos educacionais, as práticas institucionalizadas e experiências, em processos onde as negociações tornam os deslocamentos possíveis e as articulações necessárias. Regulação e escape se alternam, expressas na ambivalência discursiva onde o pedagógico e o performático interagem mutuamente na tentativa de fixação e superação de tradições.

Nesse sentido, a questão da formação docente emerge como uma das temáticas cujo desafio de pensar a Educação Infantil sobre outras bases, evidencia e potencializa as diferenças nas relações com “o outro”. Ao problematizarmos a formação de professores e um olhar para uma infância descolonizada, observamos esses dois como processos interconectados, nesse contexto, pensar a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, a constitui, nesta proposta de estudo, como prática de diferir no espaço escolar, mobilizando e deslocando *saberesfazeres* institucionalizados nas políticas de produção curricular.

Como discutem Barreiros e Frangella (2011), na tensão entre professor implementador e professor curricularista é preciso evidenciar a política curricular como um movimento que não se encerra no currículo escrito e nem se desloca para o vivido, trata-se, neste sentido, de uma articulação entre diferentes dimensões, revelando o caráter de negociação na/com a diferença, em direção à mobilização política. Deste modo, é possível argumentar que não existe apropriação passiva de uma política curricular, que ainda que definido seu caráter oficial e prescritivo, envolverá sempre múltiplas leituras e significações.

Dias e Frangella (2018) advogam em relação à BNCC (e aqui incluímos também o PNAIC como política curricular) sua pretensão de orientadora do currículo a ser desenvolvido pelo professores em sala de aula, agregando à defesa da qualidade a oportunidade de ao mesmo tempo definir o currículo da formação docente.

No esforço do reconhecimento da Educação Infantil como espaço indissociável de educação e cuidado, como instância potente de experiências de aprendizagens das crianças e campo profissional dos professores e professoras instituiu-se processos que agregam não só um ganho, do ponto de vista do reconhecimento do trabalho pedagógico, mas de forma ambivalente, geram sentidos que tendem ao engessamento das propostas pedagógicas para as infâncias.

Diante dos discursos recorrentes que evidenciam a garantia da qualidade atrelada ao desempenho dos professores, sugere-se o protagonismo docente como chave para a qualidade da educação ao mesmo tempo em que se aponta para os professores como alvos de controle no desenvolvimento de seu trabalho curricular (DIAS, 2019). Nesse sentido caminhamos em direção ao modelo que a estruturação de uma base comum pretende: o da igualdade como pressuposto. Como afirma Dias (2019):

Nos discursos do terceiro milênio, voltamos a ver circular no currículo para a formação de professores, por parte de setores da sociedade e do meio educacional (professores, pesquisadores da educação) um discurso que autoriza legitimidade à política curricular que tem entre seus propósitos a definição e o controle do saber-fazer docente, materializado por uma lista de competências e a valorização da avaliação do professor baseada no desempenho da aprendizagem de seus alunos (p.86)

Se por um lado entendemos as políticas públicas como responsabilidade ética e resposta às demandas alteritárias, por outro, não podemos invisibilizá-las como mecanismos de normatização. Em diálogo com Lopes (2018) entendemos que a indecidibilidade não nos impede de projetar ou definir normas, no entanto será preciso olhar para elas sem parâmetros epistemológicos fixos: “Todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos, são deslocados” (p.108).

Nós, professores somos habitados por aporias, enredados, ao mesmo tempo, pela normatização estruturante e pela busca da autonomia. Evidenciam-se, nesse sentido, regulações e escapes que vão constituindo o fazer docente. A autonomia parece figurar como abertura para criação e para o encontro com o outro, a condição na qual o imprevisto, irrompe e se dá e assim:

Parece-nos que o único investimento realmente relevante para uma educação de qualidade se dá na formação dos professores para a decisão responsável e para uma educação que aposte na contínua desconstrução das fixações que visam tornar o sujeito um espelho do mesmo. Não é possível treinar ninguém para ser sujeito como o é para dominar competências. (AXER, MACEDO, 2019, p. 149)

Considerações: infância, docência e escapes

Figura (4) - As Propostas banais da escola



Fonte: (Tonucci, 2019,p.136)

A recorrência com que vamos enunciando termos como articulação, negociação, incompletude, contingência, fixação, parcialidade, instabilidade, mobilizam reflexões sobre processos de significação do que entendemos como currículo, e especialmente sobre como mobilizamos estas questões, relacionando-as a uma produção curricular para e com as crianças. O uso recorrente dos termos se inscreve assim, em função dos diálogos com os autores e com a perspectiva pós-estrutural que mobiliza tal discussão. Não as assumimos e nem poderíamos como verdades, mas como afirmações contextuais que nos ajudam nesta investigação.

As charges de Francesco Tonucci foram nos provocando nesta escrita e é em diálogo com mais uma delas que vamos anunciando o fim destas reflexões. A tentativa da assunção da previsibilidade subjacente á escola, nos colocou diante das reflexões Derridianas sobre o acontecimento. Na maneira como este texto foi se constituindo, propusemo-nos provocações acerca da tentativa de estabilização de sentidos por meio das políticas de centralização curricular (PNAIC/BNCC) e neste diálogo emergiu a adoção do imprevisível e do movimento de constante decisão frente à indecidibilidade.

Outrossim, nos colocamos, professoras que somos, diante desta perspectiva em que a adoção do imprevisível não nos tira a responsabilidade da decisão e não nos coloca frente ao

imobilismo. Por outro lado, faz-nos ver que abrir-se ao conhecimento é investir na formação como possibilidade de acesso ao máximo possível, não como forma de antever, mas como orientação para as decisões. (LOPES, 2018) Assim, a escola reveste-se ao mesmo tempo de decisão e indecidibilidade, o que não a impossibilita de planejar ações, apesar das impossibilidades. Evidenciamos, desta maneira, um currículo que se desfaz e se refaz no fluxo da significação, o que significa que não há um sentido único para o currículo. (CAMÕES, 2019)

Nosso diálogo com Derrida nos permite apostar nas referências sobre o “talvez” como forma de conexão com o acontecimento, como invenção da ordem do impossível: “Derrida aborda o talvez como sendo o que nos priva de toda segurança, deixando o porvir, por vir.” (DERRIDA, 2004 apud LOPES, 2018, p. 110) O autor refere-se ao futuro como monstro, na medida em que se constitui como surpresa e para o qual nunca estaremos preparados, nas palavras dele: “Um futuro que não fosse monstruoso, não seria um futuro, seria um amanhã previsível.” (DERRIDA, apud MACEDO, 2018, p. 153). Trata-se, neste sentido, e em diálogo com o que discute Macedo, de assumir uma teoria curricular aberta ao futuro monstro, uma decisão que se abre ao outro e que acolhe o futuro monstro.

Trata-se nos termos que defendemos, de uma rejeição à presunção de centralidade, acenando para a negociação de sentidos, inacessíveis por uma lógica que define à priori os conhecimentos. Um currículo com as crianças, sem conteúdos pré-fixados que não apague as diferenças entre adultos e crianças, mas evidencie os lugares políticos e sociais que ocupam. (CAMÕES, 2019). Se as políticas que ora discutimos não se apresentam como currículo, mas impõem-nos uma norma, temos assumido os escapes para construir o nosso, compondo, assim, o jogo político da produção curricular.

Referências

ABRAMOWICZ, A; TEBET, G.G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Proposições**, v.28, 2017.

ABRAMOWICZ, A; VANDENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

AXER, B. e MACEDO, E. Alfabetizado ()sim ()não: O PNAIC e a alfabetização na idade certa. In: **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (orgs.). Curitiba: CRV, 2019.v.5. p.131-152.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL/MEC. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa Brasília: MEC, SEB, 2012

. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, SEB, 2017.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura. Belo Horizonte**: UFMG, 2013. 2ª edição.

BARREIROS, D. e FRANGELLA, R.C.P. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” — o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. **Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel** | Pelotas [38]: 289 - 313, janeiro/abril 2011.

DERRIDA, J. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIAS, R.E. A docência como “fator” de qualidade para a educação. In: **Currículo, política e cultura conversas entre Brasil e Portugal**. MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (orgs.). Curitiba: CRV, 2019. v.5. p.75-94.

CAMÕES, M.C.S. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?** Rio de Janeiro, 2019. Tese de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FARIA, A.N.L. de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FRANGELLA, R. C. P. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: 32a. Reunião anual da anped, 2009, caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. v. 1. p. 1-13.

FRANGELLA, R.C.P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 69-89, abril/Jun. 2016.

FRANGELLA, R.C.P. e DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**: volume 22, número 1, jan/ mar. 2018.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, A.C., SISCAR, M. Pensando políticas com Jacques Derrida. In: LOPES, A.C.,

SISCAR, M. **Pensando Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, E. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v.36, n.129, p. 619-635, set./dez. 2006.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R.C.P. Dossiê: políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abril/Jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698032021>. Acesso em: 15 jul.2016.

OLIVEIRA, C.G.de “**Que rei sou eu?**” **Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2017. Tese de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, C.G.de; CAMÕES, M.C.S., FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Essa escola só serve para adultos mandarem nas crianças”: alteridade, infância e formação. In: **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (orgs.). Curitiba: CRV,2019.v.5. p.173-188.

OLIVEIRA, C.G. de; CAMÕES, M.C.S. Currículo e infância: o que querem (para) as crianças? **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente - SP, v.27, n.3,p.4-20,set./dez.2016. INSS:2236-0441.DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4580>.

TONUCCI, F. **A solidão da criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. 2ª ed. Campinas,SP: Ciranda das letras, 2019.

Recebido em: 29.10.2019

Aceito em: 10.12.2019