

OS “CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS” NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DO POSITIVISMO ÀS INVENÇÕES COTIDIANAS

Marina de Oliveira Delmondes

Graduada em Pedagogia Plena pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado pelo Professor Carlos Eduardo Ferraço. E-mail: marinaodelmondes@hotmail.com

Tamili Mardegan da Silva

Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado pelo Professor Carlos Eduardo Ferraço. E-mail: tamilimardegan@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o conceito de experiência da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contido no item “Campos de experiências”, na etapa da educação infantil. Considerando o teor da filosofia positivista, problematiza¹ a concepção de experiência na relação entre o positivismo e a educação, tecendo novas possibilidades para o ensino direcionado à infância a partir da pesquisa *nosdoscom*² os cotidianos escolares, para pensar um currículo que é experiência inventiva. Comendo com diversos *pensadorespesquisadores*,³ dialoga sobre o positivismo, o cotidiano escolar, o currículo e a infância, na aposta de que as experiências como invenções cotidianas acontecem entre regulações e escapes, produzindo sentidos por dentro dos currículos prescritivos oficiais e reinventando outros modos de experiência vividos pelos docentes e discentes da educação infantil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Cotidiano. Educação infantil. Experiência. Positivismo.

THE “FIELDS OF EXPERIENCES” IN COMUM CURRICULAR BASIS: FROM POSITIVISM TO DAILY INVENTIONS

ABSTRACT

¹ Problematizar, no sentido de romper com a ideia de explicar, sugerindo abrir o pensamento para provocações e reflexões (REVEL, 2004).

² Termo utilizado nos estudos com o cotidiano a partir de Nilda Alves (2008), Oliveira (2003, 2013) e Ferraço (2007), apropriado neste artigo por sua relevância, ao afirmar a pesquisa nos cotidianos, dos cotidianos e com cotidianos.

³ A prática de juntar palavras é uma aposta política da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, inspirada em Nilda Alves, na tentativa de criar e produzir sentidos diferentes e maiores do que ao se usar a conjunção “e”, superando a dicotomia “estabelecida” pela ciência moderna e abrindo novos sentidos.

This article analyzes the concept of experience on the third version of the National Curricular Common Base, item "Fields of Experiences", in early childhood education. Considering the positivist philosophy, it problematizes the conception of experience in the relation between positivism and education, creating new possibilities for education directed to childhood, starting with this research about the participants' school routine, to think the curriculum as an inventive experience. According to several *thinkers and researchers*, it outlines positivism, school daily life, curriculum and childhood, in order to demonstrate that experiences lived as everyday inventions happen between regulations and escapes, producing meanings in official prescriptive curricula and reinventing other modes of experience lived by kindergarten teachers and students.

Keywords: National Curricular Common Base. Routine. Kindergarten. Experience. Positivism.

LOS "CAMPOS DE EXPERIENCIAS" EN LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: DEL POSITIVISMO A LAS INVENCIONES COTIDIANAS

RESUMEN

Este artículo analiza el concepto de experiencia de la tercera versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), contenido en el ítem "Campos de experiencias", en la etapa de la educación infantil. Considerando el contenido de la filosofía positivista, *problematiza* la concepción de la experiencia en la relación entre el positivismo y la educación, creando nuevas posibilidades para la enseñanza dirigido a la infancia a partir de la investigación *los cotidianos escolares*, para pensar un que es una experiencia inventiva. En el caso de los *pensadores investigadores*, dialoga sobre el positivismo, el cotidiano escolar, el currículo y la infancia, en la apuesta de que las experiencias como invenciones cotidianas ocurren entre regulaciones y escapes, produciendo los sentidos por dentro de los currículos prescriptivos oficiales y reinventando otros modos de experiencia vivida por los docentes y los discentes de la educación infantil.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular. Cotidiano. Educación infantil. Experiencia. Positivismo.

Introdução

A presente composição visa a problematizar o conceito de experiência da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inserido no ítem "Campos de experiências" da etapa da educação infantil. Para tanto, reflete e questiona os princípios

basilares da ciência filosófica positivista aplicados à educação que, protagonizada por Augusto Comte (1798-1857), apresenta um conceito de experiência tendo por sustentação o empirismo, a observação e as precisões, fundamentos medulares das ciências exatas. Assim, no primeiro momento, abordará as relações entre o positivismo e a educação.

Adiante, explora os “Campos de experiências” que estão inseridos na etapa da educação infantil da terceira versão da BNCC, não somente apresentando o campo em discussão, como também apontando as influências dos fenômenos positivistas para a constituição da concepção de experiência contida no documento e a aposta conceitual característica da pesquisa com os cotidianos.

Por fim, no tocante à educação infantil pensada a partir da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares, desloca a experiência como conhecimento científico para conceber um currículo que é invenção cotidiana e que envolve as práticas *vividas pensadas* pelos sujeitos que vivem e pensam e criam e inventam e cartografam e resistem e experimentam e rodopiam e tecem e transgridem e deslizam e reinventam e...e...e...⁴ *nosdoscom* os cotidianos das creches e pré-escolas.

Para tanto, compõe-se este estudo com Iskandar e Leal (2002), Silva (2004) e Ismério (2007) que tratam das relações entre o positivismo e a educação. Fundamenta-se em Deleuze (1997; 1998, 2011), Larrosa (2002, 2010, 2015) e Certeau (2011), para problematizar o campo do currículo juntamente com Alves (2008, 2011), Ferraço (2007, 2008, 2013) e Oliveira (2003, 2013) no campo da pesquisa com os cotidianos. Esses autores sugerem pistas importantes a respeito do conceito de experiência e da potência de um currículo que é invenção cotidiana na infância, que pulsa vida, a todo momento, no chão das escolas.

Este estudo contribui para se explorar o currículo como experiências inventivas cotidianas, que acontecem entre regulações e escapes dos documentos oficiais prescritivos e, portanto, norteadores. Diante disso, vasculha-se a BNCC que, ao ser efetivada, abre-se em forçosos atos para tentar controlar as práticas cotidianas. É por dentro desse documento que se ousa fazer um “[...] mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2008, p. 17) para

⁴ “É preciso ir mais longe: fazer com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, mine o ser, faça o-vacilar. Substituir o E ao É. A e B. O E não é sequer uma relação ou uma conjunção particulares, ele é o que subentende todas as relações, a estrada de todas as relações, e que faz com que as relações corram fora de seus termos e para fora do conjunto de seus termos, e para fora de tudo o que poderia ser determinado como Ser. As relações poderiam ainda se estabelecer entre seus termos, ou entre dois conjuntos, de um ao outro, mas o E dá uma outra direção às relações, e faz os termos e os conjuntos fugirem, uns e outros, sobre E, ao invés a linha de fuga que ele cria ativamente. Pensar com E, ao invés de pensar E, de pensar por E: o empirismo nunca teve outro segredo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 71). Nesse sentido, o uso inspirado em Deleuze e Parnet (1998) propõe uma subversão às regras de uso da língua padrão uma vez que, ao substituir a vírgula, apresenta-se a gagueira da linguagem, atribuindo ao “e” uma multiplicidade de sentidos.

problematizar a experiência como acontecimento que produz afetos e que, por dentro da dobra ou, ainda, da multiplicidade de dobras, reinventa outros modos de experiência nos cotidianos escolares protagonizados pelos *saberesfazeres* dos *praticantes* (CERTEAU, 2011) que integram a educação infantil.

A ciência filosófica positivista na educação

A filosofia positivista surge a partir das reflexões sobre a filosofia kantiana que questionava as possibilidades e limites da razão. Historicamente conhecido como o pensamento de Augusto Comte (1798-1857), o positivismo se origina inspirado nas teorias de Turgot, Condorcet e Saint-Simon. Sobre o tema, Iskandar e Leal (2002, p. 1-2) afirmam:

O pensamento do século XIX não foi apenas influenciado por mudanças econômicas e sociais, também deve ser compreendido de acordo com o momento em que se encontravam a filosofia e a ciência. No século XVIII, Kant havia desenvolvido importantes reflexões sobre as possibilidades e limites da razão. Neste mesmo século, diferentes linhas filosóficas interpretaram o pensamento kantiano; entre elas encontra-se o Positivismo. Geralmente, o francês Augusto Comte (1798-1895) é o mais conhecido como o iniciador da corrente positivista. Todavia, do ponto de vista histórico, vê-se que as ideias positivistas já se encontravam difundidas na sociedade antes mesmo do período de atividade de Comte. É importante ressaltar que Comte recebeu influência de Turgot, Condorcet e Saint-Simon.

Dentre as contribuições de Turgot, Condorcet e Saint-Simon para a filosofia de Comte, é possível destacar a *matemática social*, que diz respeito às concepções de precisão e rigor numérico nos estudos dos fenômenos sociais e à observação e discussão dos fatos. Uma das contribuições significativas de Saint-Simon para a filosofia positivista de Comte, segundo estudos de Iskandar e Leal (2002, p. 2), é a defesa da sociedade industrial, pois ele considerava que “[...] o que é favorável à indústria também o será para o homem”. Reiterando a defesa de Comte à sociedade industrial, Silva (2004) se refere à filosofia de Comte como uma filosofia da indústria, tendo por base as ideias do liberalismo de Locke e Smith.

No Brasil, o positivismo se expande de forma determinista no período republicano, marcando uma fase no campo educacional em que se delineavam as reformas educacionais promovidas por Benjamin Constant (1836-1891), defensor da ciência filosófica positivista, sob a premissa de que, por meio da educação, haveria uma transformação social e um progresso social, entendendo-se por progresso o desenvolvimento da sociedade e do capital que nela circula com a ascensão das indústrias.

Considerado como a filosofia da indústria, devido à sua ascensão ter se dado no início dos processos de industrialização e com a chegada de novas máquinas, o positivismo, inserindo-se no campo educacional, instaura um novo objetivo para a educação, voltado para a disciplinarização dos corpos, visto que os objetivos educacionais traçados se referiam ao cuidado com o corpo, à disciplina e à higiene, o que abre caminho para uma nova cultura escolar, como salienta Silva (2004, p. 11):

A educação escolar, que deveria atender a todos, pobres e ricos, crianças e adultos, torna-se sinônimo de disciplina do hábito, cujo objetivo estava em implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário. Todos os indivíduos indistintamente deveriam passar pelos bancos escolares como para adquirirem a formação moral burguesa tão necessária aos objetivos da indústria emergente.

Silva (2004, p.14) não apenas denuncia o objetivo da educação visando ao controle do corpo, expresso a partir da “*disciplina do hábito*”, do “*cuidado higiênico*”, da “*pedagogia higiênica*”, como também denuncia que a educação estava voltada para os interesses da burguesia republicana, ou seja:

Projetava-se a organização de edifícios escolares que visava à *higiene escolar*, justificando a necessidade de um corpo escolar saudável que respirasse bem, que enxergasse bem, que se locomove bem, que desse higienicamente fim aos dejetos de limpeza e, finalmente, que seja controlado através da interiorização das noções de ordem e de progresso, ideais tão caros ao ideário republicano (SILVA, 2004, p. 14).

Voltada para a moral burguesa, a educação também favoreceu o espírito industrializador na tessitura de uma nova realidade social impulsionada pela ascensão do mercado. Tal contexto social, marcado pela ascendência da indústria e pelos ideais da ciência filosófica positivista, teve como objetivo a formação moral burguesa que impôs à educação o papel de formar um novo homem para uma nova sociedade.

Como um dos objetivos dos positivistas no Brasil era a formação humana, competia-lhes traçar como se daria o processo educacional deste “novo” homem. Assim, dentre os objetivos estabelecidos para a educação cumprir nos processos formativos, estavam a formação moral e cívica, a formação para a liberdade e para a compaixão, o altruísmo e a afeição, ou seja, cuidado, moral e higiene estavam dentre os principais objetivos para a formação humana desde a infância. Dessa forma, percebe-se que a escola positivista se caracteriza por ser “[...] uma escola livre, laica, através da substituição do currículo acadêmico enciclopédico, com a inclusão das disciplinas científicas, como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral” (SILVA, 2004, p. 12-13).

Assim, o positivismo de Comte, formalizado a partir do século XIX, tem como característica, especificamente para o campo educacional, a importância do conhecimento científico, a invariabilidade das leis físicas, o currículo multidisciplinar ou o currículo fragmentado, a admissão do que é real, verdadeiro, inquestionável, a observação e a experimentação, cujo objetivo servia à organização racional da sociedade e à ideologia de ordem e progresso, uma vez que, para o positivismo, “[...] a cientificidade aliada à industrialização, garantia a modernização e o progresso do país” (ISMÉRIO, 2007, p. 2).

O ideal de ordem e progresso, acentuado no Brasil Republicano, expresso, inclusive, na Bandeira Nacional e hoje emblema do atual governo brasileiro, marca significativamente o campo educacional, ao considerar a educação como uma atividade social que contribui para a ordem e para o progresso da sociedade. Para isso, concebe um modelo de escola que dá ênfase ao prático, ao objetivo, ao claro, ao útil, reforçando a perspectiva valorativa das ciências exatas como o conhecimento majoritário, pois as ciências exatas trazem como marcas a precisão, a observação, a eficácia, o controle, a seleção, a hierarquização, características essenciais para pensar a educação no positivismo.

Nessa perspectiva, o positivismo, tido como a filosofia da indústria, tendo como principal intenção a formação do “novo” homem, por meio de uma formação burguesa, tinha a intencionalidade, segundo estudos de Silva (2004, p. 13), da “reforma das mentes”, pois “[...] é através da reforma das mentes dos operários e dos industriais que será possível instituir uma ordem socialmente justa, ensinando-lhes os deveres a serem cumpridos”. Vê-se que o ideal positivista para a formação humana está imbricado pela alienação, aproximada ao sentido marxista, entendido como a submissão do proletariado e do industrial ao patrão, dono das grandes indústrias em emergência.

Outra característica do positivismo que atravessa o campo educacional é a perspectiva conservadora, observada no lema “*Conservar Melhorando*” (ISMÉRIO, 2007, p. 2). O conservadorismo de Comte também é visível claramente ao idealizar um modelo de mulher submissa ao homem, uma mulher voltada para os princípios da moral, do cuidado com o lar, da conduta e que estabeleceria uma organização social saudável. Cabe destacar que a mulher, sob o controle do homem, “*rainha do lar e anjo tutelar*” (ISMÉRIO, 2007, p. 6) é, na filosofia positivista, elemento básico para a manutenção da ordem social.

Assim, o conservadorismo positivista, para pensar o ideal de mulher, influencia o campo educacional por, também, conceber a mulher como a pessoa que deveria educar seus filhos para os princípios morais e cívicos e por instaurar a relação materna da profissão

docente, como afirma Ismério (2007, p. 11), “[...] sendo considerada uma educadora por natureza, a mulher poderia exercer a profissão de professora, orientando os alunos como se fossem seus próprios filhos”.

Porém, vale ressaltar que a perspectiva conservadora do positivismo, ao delinear a profissão docente na sua relação com a mulher do lar, educadora por natureza, cumpria outro objetivo da filosofia positivista, que era afastar a mulher do campo profissional e científico, ou seja, o conservadorismo com o sujeito mulher reforçava a perspectiva moralizadora da filosofia positivista, como esclareceu Ismério (2007, p. 13):

O discurso positivista, ao mesmo tempo em que elegeu a mulher sua grande guardiã, reforçou a mentalidade baseada na moral conservadora e tinha como objetivo tirar a mulher do campo profissional e científico, enclausurando-a em sua própria casa, alegando que era irracional e não tinha controle de seus impulsos. Somente presa ao lar e tutelada pelo homem, poderia exercer uma influência positivista.

Portanto, comparação, observação, conservadorismo e experimentação são as características básicas da ciência filosófica positivista, cujo objetivo de formar um “novo” homem se nutria pelo ensino da disciplina dos hábitos e do cuidado higiênico e se voltava para a formação burguesa. O processo educacional direcionava-se para o aluno aprender e aceitar as leis sociais como ocorre com as leis da natureza. Nesse sentido, a ciência é considerada como a única via do conhecimento, não admitindo a existência de outros campos do conhecimento. Por fim, a validação de todo conhecimento é dada pela investigação empírica. Compondo ainda com Silva (2004, p. 15),

O positivismo era considerado a única doutrina capaz de demonstrar que as grandes transformações sociais se devem operar pacificamente. Suas propostas indicavam a necessidade de implementar um conjunto de reformas educacionais, como instrumentos de modernização da sociedade brasileira.

Tendo no positivismo o conjunto de reformas educacionais como propulsor da modernização da sociedade brasileira, destaca-se que, no campo curricular, na atualidade, a BNCC se apresenta como um documento de lei de reforma educacional, com vistas à promoção de uma nova educação. Dentre as marcas mais incisivas do positivismo na BNCC, propõe-se destacar a concepção de experiência contida no item “Campos de experiências” da etapa da educação infantil da terceira versão da Base.

A experiência é concebida como o método de verificação da ciência filosófica positivista para atestar como verdade única um determinado fato, empiricamente investigado, ou seja, “[...] o positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que

se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, é que se analisa a seguir a influência do pensamento positivista contido na BNCC, no item “Campos das experiências”, que abrange a etapa da educação infantil, ciente de que a BNCC é um projeto de reforma educacional, cujo objetivo se aproxima do objetivo dado por Benjamin Constant, ao indicar as reformas educacionais como instrumento de modernização social.

Os “Campos de experiências”: influências da filosofia positivista de Comte

A BNCC, em sua terceira versão, apresenta-se como 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” (BRASIL, 2017, p. 7). O documento “[...] indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017, p. 7). Assim, a seguir, problematizam-se os “Campos de experiências” que compõem o contexto da educação infantil, refletindo as influências da ciência filosófica positivista de Comte.

A terceira versão da BNCC justifica a composição do item “Campos de experiências” como relevante para a educação infantil, pois é a etapa da escolarização que abrange as brincadeiras, interações e o lúdico:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 36, grifo do autor).

Nesse sentido, os “Campos de experiências” são tidos como parte da estrutura curricular que visam a desenvolver, junto com as crianças, atividades concretas ou, nas palavras, do próprio documento, “*experiências concretas*” (BRASIL, 2017, p. 36) no cotidiano da escola, que enfatizem os conhecimentos socialmente produzidos. Assim, a BNCC delinea cinco campos de experiência, divididos nas três etapas etárias – creche, crianças de zero a um ano e seis meses; creche, crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e pré-escola, de quatro anos a cinco anos e onze meses, quais sejam: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; e, por último, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Vale ressaltar que

A educação infantil, desde a LDB, é reconhecida como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa concepção de educação, fundada no paradigma do desenvolvimento integral da criança, dimensiona suas finalidades de educação e cuidado considerando as formas como as crianças, neste momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares (SIMÃO, 2016, p. 185).

Assim, os verbos de ações contidos na BNCC, como perceber, interagir, comunicar, reconhecer, demonstrar, compartilhar, habituar-se, atuar, ampliar, construir, desenvolver, respeitar, compreender, valorizar, manifestar, resolver, usar, adotar, movimentar, ampliar, experimentar, participar, imitar, apropriar, explorar, fazer, demonstrar, deslocar, criar, utilizar, coordenar, explorar, expressar-se, apreciar, escolher, folhear, recontar, relatar, conhecer, manipular, manusear, explorar, observar, levantar hipóteses, classificar, vivenciar e registrar indicam o que e como acontecerão os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao longo dos “Campos de experiências”.

As ações contidas nos “Campos de experiências” visam ao estabelecimento de relações entre a criança, os outros, o seu corpo, os desejos e afetos por meio de brincadeiras e de atividades lúdicas. Envolvem as relações de cuidado e convívio coletivo, o enfrentamento de dificuldades, sempre se posicionando positivamente em relação a si mesmo, o cuidado com o corpo, com o espaço, além de estabelecer relações de convivência, considerando as regras básicas do ambiente em que a criança está inserida, objetivando desenvolver a sua autonomia e propiciar relações de convívio e respeito às diferenças.

O primeiro campo, intitulado como “O eu, o outro e o nós”, justifica-se pelo fato de que a criança percebe a si mesma e aprende nas inúmeras relações que ela estabelece ao longo da infância, tendo as primeiras experiências como relevantes para as decisões e atitudes que desenvolverá ao longo da vida na perspectiva do eu, do outro e nas interações que estabelece, ou seja, com o nós. Assim,

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados

peçoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 36).

O destaque dado ao corpo na análise desse item da BNCC nos remete ao corpo disciplinado marcante na filosofia positivista, visto principalmente nas relações com uma educação para a indústria. A partir das proposições de cuidados pessoais e do autocuidado, observa-se que eles podem acarretar uma experiência com o corpo que não proporcione “[...] interconexão entre natureza e cultura” (SIMÃO, 2016, p. 187) na vivência de experiências que possibilitem às crianças o conhecimento de si a partir do corpo, uma experiência, como menciona Larrosa (2015, p. 18) “que nos passa”, restringindo-se apenas ao conhecimento biológico, exato e objetivo do corpo humano.

O segundo campo das experiências se refere, mais especificamente, ao “Corpo, gestos e movimentos”. É apresentado na BNCC como o campo em que a experiência se dará com as atividades corporais, entre gestos e movimentos, mais uma vez, trazendo o corpo para o cerne dos processos educativos. A importância do corpo na educação infantil se dá, conforme aponta o documento:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 37).

E, ainda, sobre o corpo, o documento menciona:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, p. 37).

A experiência com o corpo e a arte é apresentada também no campo das experiências “Traços, sons, cores e formas”, determinando as experiências da criança com a arte e a

estética. A valorização da experiência do corpo e da arte é relevante, mas a assumimos como uma experiência que se dá como “[...] uma experiência do aprender. Aprender, portanto, não se restringe a adquirir conhecimento. Aprender não é somente resolver problemas, mas, sim, problematizar, produzir, inventar problemas” (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 317).

Nesse sentido, não se trata apenas de desenvolver uma atividade programática, determinada, objetiva e com objetivos previamente traçados e que, na maioria das vezes, se volta para uma avaliação da aprendizagem, mas de conceber as relações entre arte e corpo e, mais especificamente, tomar o corpo como um lugar da experiência, das experiências que são produzidas a partir do que as crianças estão vivendo e/ou experimentando nas atividades escolares, para além do que está arregimentado nos currículos prescritivos.

“Traços, sons, cores e formas” é o terceiro elemento do item “Campos de experiências” da BNCC. Trazendo a cultura como eixo central, o texto explicita as manifestações artísticas como representação da cultura, concebendo-a como algo concreto e possível de ser produzido. Percebe-se nesse ponto que, de maneira semelhante à visão positivista, a construção do conhecimento só será plausível por meio da observação dos fenômenos em seu contexto físico, palpável, ao alcance dos sentidos das crianças e submetidos à experiência.

Porém, a partir das pesquisas com o cotidiano, assume-se com Bhabha (1998), a partir de Ferrazo (2008), a cultura como um lugar enunciativo que é legitimado nos cotidianos escolares e que precisa ser problematizado. Bhabha (1998, p. 248) afirma:

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação [...]. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultados de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

Portanto, na perspectiva assumida com Bhabha (1998) e Ferrazo (2008), a concepção de cultura não deve apenas se restringir ao estabelecido nos documentos curriculares prescritivos nem às manifestações artísticas. Ao reconhecer a importância da cultura artística manifestada nas tradições, festas culturais, datas comemorativas, aposta-se também, e sobretudo, no cotidiano escolar como um *espaçotempo* da cultura que é produzida pelos sujeitos praticantes da escola.

No quarto campo que, na versão anterior, era intitulado “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, alterado na terceira versão para “Oralidade e escrita”, vemos que o ato da

experiência se volta para os processos de aquisição da língua e da linguagem, desenvolvendo-se a partir do acesso da criança ao mundo das letras. A experiência protagonizada pelo docente inicia-se com a leitura de textos literários, proporcionando à criança o espaço da escuta e do início da escrita, e aqui, indaga-se, o que a criança tem experimentado por leitura e por escrita na vida escolar, mesmo estando ainda na primeira infância e no início do processo de escolarização?

O quinto e último “Campo das experiências” traceja sobre “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, etapa em que mais se aguçam os princípios da ciência filosófica positivista por prevalecerem as experiências que se dão a partir da observação, da manipulação e da elaboração de hipóteses, em que predominam o conhecimento da natureza e das ciências exatas, a base da empiria.

Visto isso, dentre as relações que podemos estabelecer entre a ciência filosófica positivista e os “Campos de experiências” da BNCC, está o desejo de arregimentar o conhecimento a ser desenvolvido junto com as crianças nas práticas educativas, a partir de uma experiência empírica, objetiva, sempre delineada *a priori*, admitindo como protagonista dos processos de aprendizagem e desenvolvimento mais a ação docente, ao tentar controlar os *saberesfazer*s discentes, do que uma aprendizagem que se dá na relação cotidiana da escola, que se dá entre docente e discente.

A marca positivista também se apresenta na predominância das temáticas a serem abordadas nesta etapa da escolarização voltadas para as ciências biológicas, com ênfase novamente no cuidado com o corpo e a higiene e nas ciências exatas, que aparecem tanto na etapa “Traços, sons, cores e formas”, como também em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Os verbos de ação “medir”, “reconhecer”, “demonstrar”, “resolver”, “classificar” e “levantar hipóteses” são alguns exemplos da marca positivista na educação infantil.

Portanto, ao propor a problematização do item “Campos das experiências” sob o teor da ciência filosófica positivista para o campo educacional, buscou-se apresentar e indagar esse item da BNCC e delinear a aposta numa outra concepção de experiência em que seja possível “[...] *reinventar novos modos de vida dentro da dobra*” (AMORIM, 2013, p. 221) a partir do conceito de experiência de Larrosa (2002, 2010, 2015) que, na perspectiva da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares, potencializa um currículo-invenção na educação infantil.

As experiências *nosdoscom* os cotidianos escolares como possibilidades de um currículo-invenção na educação infantil

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escolares possibilitam problematizações para além daquilo que se pensa ser currículo e experiência pautados nos moldes positivistas. O envolvimento nas redes rizomáticas⁵ cotidianas da educação infantil permite a averiguação de que os professores têm buscado (e conseguido) viabilizar um currículo como *invenção* (CERTEAU, 2011), ao desenvolver alternativas pedagógicas curriculares que transgridem a hierarquização do ensino imposta hegemonicamente pelo modelo educacional vigente. Esses sujeitos, com seus alunos, negociam e (re)inventam as tramas e as cores das escolas, fazendo da infância uma etapa do ensino não cabível em referenciais oficiais, como a BNCC:

[...] os estudos do cotidiano na área de educação e particularmente, aqueles a que nos dedicamos, buscam trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente. Isso significa que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

Entre essas regulações oficiais inerentes ao trabalho de ensinar, a educação infantil real, aquela que efetivamente acontece no cotidiano escolar, cria e recria um currículo que escapa do instituído, versado *nodocom* o imaginário, rompendo e atravessando os planos traçados pelo rigor da herança de um passado moderno e perpassando esse *entrelugar de traduções e experiências* (BHABHA, 2011) que é a escola. Por isso, esse “[...] trabalho apresentado é uma tentativa de subversão da naturalidade da lógica cartesiana na pesquisa educacional, especialmente na complexidade das redes de ações, representações e saberes tecidas/compartilhadas no cotidiano escolar” (FERRAÇO, 2008, p. 101).

A modernidade trouxe consigo o avanço industrial, científico e tecnológico em que vigoraram as mudanças rápidas e constantes, como observado na ciência filosófica positivista,

⁵ “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muitos diferentes, inclusive estado de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco, etc. Ele não é múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n+1). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a *n* dimensões, sem sujeitos nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído (n-1). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

que também foi considerada como a filosofia da indústria. Os efeitos dela refletiram-se diretamente nas instituições escolares, com matrizes voltadas para atender às demandas da sociedade e, mais especificamente, do mercado.

A fragmentação causada pela concepção positivista e a simplificação na compreensão do cotidiano, características do paradigma cientificista-mecanicista consolidado a partir da Idade Moderna, resultaram em modelos educacionais que até hoje imperam nos sistemas de ensino. Essa herança açoita a liberdade criativa das escolas, negligenciando importantes conhecimentos que de fato são tecidos nos diferentes *espaçostempos* escolares praticados por professores e alunos.

Não obstante, revela-se a ameaça consolidada da BNCC que não dialoga com as necessidades das crianças da educação infantil e elimina todo conhecimento inseguro, controverso, anulando as produções que fogem do controle e dos clichês. Uma Base já vislumbrada pelos sistemas de ensino e que se contradiz ao pensar o ser humano como um sujeito múltiplo e único, uma vida que não pode ser tratada como robô *“Tanto que cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada”*, como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 39).

“Mergulhar sem bóia” (ALVES, 2008, p. 26) tem sido a tentativa de muitos docentes que, ao romperem a hierarquização que lhes é imposta por uma ideologia advinda da modernidade, permitem que as práticas do currículo superem a concepção formalista, trazendo aos textos e propostas em circulação nos sistemas um caráter mais dinâmico, em uma riqueza de elementos emancipatórios. Por meio das colocações de Reis (2010, p. 3), visibiliza-se a vida cotidiana imperceptível aos olhos dos pesquisadores e aos olhos dos responsáveis em criar as formalizações para a educação infantil, pois, nas escolas, “[...] há muitas professoras anônimas, seus nomes não fazem parte das ‘grandes pesquisas’, não há métodos, nem escolas, nem livros ditados sobre o seu saber escolar, mas estão ali, diariamente, reinventando escolas, os saberes”. São esses sujeitos que acampam nas salas de aula dia a dia, mas que têm suas práticas invisibilizadas e desvalorizadas pelo currículo formal regulador.

Podem-se problematizar, ainda, os efeitos silenciadores da modernidade nos sistemas educacionais, no modo como eles recebem as influências advindas de uma política de currículo maior, reverberando às creches e pré-escolas o conhecimento sempre como de caráter positivista e de modo segmentado. A formação de um currículo, entendido como lista de conteúdos e separado em eixos, foi impulsionada pela política de fragmentação do

processo de produção industrial ocorrida no final do século XIX, na perspectiva da ciência filosófica positivista.

Essa fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação dos conhecimentos na escola e tem sido danosa para a educação de uma forma geral, especialmente para a educação das crianças pequenas, na qual a liberdade, a autonomia e a criação precisam ser reconhecidas e valorizadas. Até mesmo no contexto de um dado eixo, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa, por reafirmação da BNCC que também trata o ensino na educação infantil de forma compartimentalizada, apontando objetivos e campos de experiências isolados.

Aposta-se aqui na educação das *praticaspolíticas*⁶ curriculares como a potência de fazer uma educação emancipatória *nosdoscom* os cotidianos. Por isso, o principal objetivo desta escrita é enaltecer tudo que é produzido nas escolas com suas forças culturais, sociais, políticas, epistemológicas, crenças e experiências. Uma das formas encontradas para justificar a necessidade de considerar o que de fato acontece nas salas das creches e pré-escolas é a já mencionada invenção. Claretto e Nascimento (2012, p. 317) provocam inspirações para pensar o currículo e a criança nas suas intensidades, ao mencionarem:

Dois pontos merecem destaque: a *invenção do currículo* na sala de aula e o *currículo invenção* na sala de aula. Na invenção do currículo, trata-se de um processo de construção de um movimento, que é de toda a sala de aula, na produção de um currículo que esteja em consonância com os planos de forças daquela sala de aula. Já o currículo-invenção implica uma atualização das potencialidades do e naquele coletivo de forças. O que estamos querendo dizer é que a invenção do currículo ou mesmo um currículo inventado pode não implicar uma inventividade – ou seja, uma abertura para o intensivo, para o plano das forças. Por outro lado, queremos colocar o currículo-invenção como um processo inventivo de produção de abertura, de processo de atualização de potencialidades da sala de aula como coletivo de forças. Sala de aula e currículos inventivos: devir-criança. Deixar todos os *valores e querer*es em função de uma condição inocente, inventiva, leve, contagiante, livre, da criança. Dizer sim incondicionalmente a tudo, fazer retornar afirmativamente o mundo, a vida...

Percebe-se, dessa forma, que a inventividade está estritamente relacionada com a experiência, algo que não é forçado ou fabricado, mas diz respeito a um processo de potência da vida e da capacidade criadora infantil. Infância com suas questões e com seus desdobramentos próprios que envolvem temporalidades únicas, não possíveis de serem rotuladas e programadas em etapas fixas, como propõe a BNCC. O atributo primeiro para ser

⁶ Assume-se que toda prática é uma política, assim a junção *praticaspolíticas* é uma forma de potencializar as políticas praticadas na tessitura dos currículos nas pesquisas com os cotidianos.

criança é basicamente a sua redundância: apenas ser, as demais características emanam daí, formando, assim, o que é a infância:

Na infância aprendemos a falar e a ler. [...]: a infância é devir, sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo; diferença; experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência (KOHAN, 2005, p. 253).

Observa-se, entre a primeira, a segunda e a terceira versão da Base, a modificação de diversos itens defendidos nas discussões e pesquisas país afora. A supressão, redução ou acréscimo feitos significaram um aligeiramento e até mesmo mudanças conceituais, especialmente no que tange às discussões sobre currículo e aprendizagem, desconsiderando as proposições feitas durante seu processo de feitura, dando conotações diferentes ao que se entende por experiência. Segue um exemplo de supressão da segunda para a terceira versão, mostrando um parágrafo que foi retirado, sem qualquer referência, na versão seguinte:

As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um ambiente acolhedor e de confiança. A representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, impulsionam de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, as crianças, nesse momento da vida têm necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. A partir disso, os meninos e as meninas observam, levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras ‘teorias’, constituindo oportunidades de apropriação e de participação em diversas linguagens simbólicas. O reconhecimento desse potencial é também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 54).

Posto isso, fica claro perceber que há inconformidade entre as versões e que importantes conquistas que haviam sido asseguradas simplesmente se esvaem na última versão. Aspectos fundamentais para o desenvolvimento e para a compreensão da criança desaparecem sem justificativa e ficam as lacunas na observação da infância como fase elementar de crescimento físico, psíquico e emocional.

A partir dos questionamentos feitos à BNCC, frisa-se a experiência como uma potência inventiva que não pode ser caracterizada como está posta na terceira versão da BNCC. Conforme Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos

acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Dessa forma, pensar nos significados e marcas experienciados é falar do que aconteceu em cada sujeito, com grande ou pequena intensidade. Assim também são as experiências que acontecem com os alunos, professores, pesquisadores. Questiona-se, portanto, a atribuição da palavra “experiências” no texto da BNCC, pela aposta de que tal termo significa algo que não pode ser traduzido, nem representado em objetivos de aprendizagem, e as experiências na educação infantil estão muito distantes do que está proposto.

Larrosa (2002) aponta que alguns significativos fatores são os responsáveis pela raridade nas experiências. Esses fatores, característicos do modo de vida da Modernidade (compreendida aproximadamente entre os séculos XV e XVIII) transportado para os tempos atuais, provocam a não apreciação dos sentidos em sua maior intensidade. O autor destaca a falta de tempo e os excessos de informação, de opinião e de trabalho como os mais danosos empobrecedores das experiências. Além disso, aponta como a cientificidade moderna (a mesma aplicada à BNCC) desloca o conceito de experiência:

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (LARROSA, 2002, p. 28).

Esse pensamento moderno contribui para pensar o ser como um objeto, diferentemente do que se aposta nesta pesquisa, na qual a criança é um sujeito que passa pela experiência e que a experiência passa por ela. Não se pode predizer sobre a experiência, assim como não se podem prever os tempos, ritmos, aprendizados de uma criança. Sobre a infância, Larrosa (2010, p. 16) afirma:

[...] a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela. A infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos da presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora.

Fazendo correlações entre esses fatores supracitados e os “Campos de experiências” aos quais se refere a BNCC, percebe-se que esse documento, ao adentrar as creches e pré-escolas como um currículo macro, deseja impor as não experiências, ao tentar controlar as ações de alunos e professores e ao transformar as aprendizagens em objetivos e competências, desconsiderando o currículo menor. Portanto, pensar uma educação maior é constituir aquela sistematizada pelos órgãos oficiais; menor é o contrário de tudo aquilo que está posto por uma educação maior, como microações reais e potentes. Com as problematizações de Gallo (2014) a respeito de tais conceitos binários, que são produzidos pelas verdades absolutas da ciência moderna, defende-se que o currículo maior sejam as prescrições oficiais e o menor sejam as invenções cotidianas, isto é:

Maior/menor dizem não de grandezas, mas de formas de ação. O maior está relacionado àquilo que é regulamentado, organizado e, portanto, reconhecido. O menor está relacionado com o desregrado, com fluxos livres, com a invenção a todo tempo, sem ter de prestar contas. No primeiro caso, não se trata de dizer que não há criação; mas ela só pode ser feita dentro dos contornos que já estão preestabelecidos. Rompimentos são possíveis, claro, mas são logo reordenados, de modo a compor um novo. No segundo caso, a errância implica uma criação selvagem, que não segue regras, que está para além delas (GALLO, 2014, p. 41).

A BNCC, como currículo maior, institui o que as crianças devem aprender, os hábitos que devem ser adotados, as utilizações a serem feitas e até mesmo as imitações necessárias. Ficam claros os desperdícios de experiências que serão produzidos pelo excesso de informação, a ocupação do tempo das crianças tentando transformá-las em críticos capazes de opinar sobre tudo, o que resume os fatores de empobrecimento das experiências em seu rico sentido como característica do currículo menor cotidiano, aquele que de fato acontece nas escolas de ensino infantil.

A partir de Lopes e Macedo (2011, p. 19), compreende-se que “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ [...]” em uma réplica única e que seja satisfatória. Assim, algumas problematizações podem ser cunhadas a respeito do fato de que não há conceituação ideal para tal termo e que qualquer definição precisa ser pensada em seu contexto histórico, elencando as influências, significações, configurações e reconfigurações que permeiam o processo de construção de dada acepção.

Algumas definições foram desenvolvidas e fazem parte do histórico dos estudos do campo do currículo, principalmente em sua origem, na qual o currículo se referia especialmente à organização dos conteúdos, com objetivos agrupados em disciplinas, resultados de uma grade curricular monolítica. Essa descrição pode ser observada até hoje em

muitos discursos, como o da BNCC. As autoras mencionadas colaboram na compreensão histórica da construção dos consensos sobre as definições de currículo:

Desde o início do século passado, ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Currículo como seleção e organização do que vale a pena ensinar aparece, segundo Lopes e Macedo (2011), como a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar, ganhando força, assim, nas diferentes teorias, uma definição comum do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem. Apesar da definição mais comum que discursa que o currículo é a seleção do que deve ser ensinado, com o avanço das pesquisas na área e também com as vivências escolares, foi possível perceber que o mesmo currículo não dá conta de todos. Então, por que um dado currículo “funciona” em um lugar e não em outro? Justamente devido ao fato de haver a variedade de experiências que se passam em cada sujeito de formas distintas e com intensidades únicas. Reiterando a visão mais hegemônica definidora do currículo, Pacheco (2005, p. 31) mostra que, durante muito tempo, falar de currículo se restringia a:

Definições propostas por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, e D’Hainaut, dentre outros, que reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objetivo-conteúdos-atividades-avaliação e de acordo com a natureza das disciplinas.

Não se pode deixar de considerar que a seleção curricular faz parte desse sistema de força e poder chamado currículo. As prescrições, normatizações, objetivos, entre outros, continuam a registrar os sentidos curriculares. O que se pretende aqui é mostrar que o currículo, especialmente na educação infantil, vai além de tudo isso. Ainda, há saberes “mais importantes” que outros, justamente devido à característica de servidão que o currículo pode assumir:

Existem, assim, aqueles saberes dignos de serem aprendidos e que, por isso, são colocados no alto, e aqueles que não devem ou não precisam ser aprendidos, e, por isso, são colocados na parte baixa de uma rígida hierarquia. Desta maneira, vão aparecer na escola espaços/tempos maiores para certos saberes e menores para outros [...] (ALVES; GARCIA; 2008, p. 72).

Sabe-se que as abordagens técnicas não são capazes de abranger toda a realidade vivida nas creches e pré-escolas. Devido à multiplicidade que compõe o contexto escolar, os discursos oficiais e os currículos formais apresentam-se, assim, como extremamente distantes do que realmente acontece com os sujeitos *praticantespensantes*⁷ no cotidiano escolar. Portanto, fica a crítica ao currículo como imposição, seja impositivo no que deve ser ensinado, seja impositivo no comportamento esperado dos alunos. Ferraço (2008, p.17) mostra a violação das prescrições que ocorrem a todo o momento nas redes cotidianas curriculares:

Qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

Acreditando que as múltiplas relações em diferentes *espaçostempos* são os possíveis para os movimentos emergentes em um currículo em (des)continuidades e inspirado por tais problematizações, este trabalho defende os movimentos que tensionam os conflitos entre as *praticaspolíticas* docentes e que, como diz Certeau (2011), se inventam em mil maneiras de caça não autorizada, isto é, acontecimentos que bordam com outros fios, sentidos, cores e vidas, conhecimentos com seus processos culturais e sociais de um *serprofessor* na educação infantil.

É preciso estar atento e perceptível à importância do pensamento e da ação política do currículo, em que ocorre “*tudo ao mesmo tempo*”, conforme salienta Ferraço (2007), na existência do que é prescrito, ao mesmo passo em que existem por dentro dele as redes de *saberesfazeres*. É no caos das ações desordenadas e ordenadas que esse emaranhado de acontecimentos vai dando vida às práticas emancipatórias docentes que pulsam nas escolas e que produzem efeitos de aprendizagens significativas para a vida das crianças pequenas.

⁷ O termo “*praticantespensantes*” é inspirado nos estudos de Inês Barbosa de Oliveira que, a partir do pensamento de Certeau, concebe como *praticantespensantes* todos os sujeitos praticantes da vida cotidiana e, portanto, que compõem a pesquisa com o cotidiano.

Embora se acredite nas potentes ações educativas e no currículo vivo das escolas, a imposição positivista dos sistemas educacionais tende a causar afrouxamentos na realização de práticas ainda mais vigorosas por tentar enfraquecer o trabalho emancipador por meio da regulação. Pode-se dizer, ainda, que, “[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 195).

Dessa forma, o caráter das competências e habilidades incorporadas ao currículo assombra os *praticantespensantes*, entretanto não se pode ser ingênuo em pensar que só porque algo é oficial, será sempre opressor. Será opressor se o sujeito assim permitir. Por isso, reitera-se que o currículo padronizado não oprime o docente, pois o professor usa seu conhecimento para ressignificar o que é regulador, atribuindo a ele outras produções de sentidos. A lógica modelar existe e continuará a existir, assim como também sempre existirá a reinvenção cotidiana dos que, no chão das escolas, pensam e praticam a vida.

[...] quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula. Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola (ALVES et al., 2011, p. 49).

Ao acreditar em um currículo como invenção cotidiana, distancia-se do pensamento comtiano embutido na BNCC. O positivismo, que encontrou na educação brasileira a sua porta de entrada, está presente no discurso dessa política pública para a educação, quando se afirma, por exemplo, que a educação é a solução para os problemas nacionais, bem como quando se propõe a reforma tanto da sociedade quanto da educação. O conceito de reforma tem ligação com o pensamento comtiano, uma vez que reformar significa reorganizar a sociedade e a educação, predizendo que o que já existe não está bom, em um autoritarismo educacional que desconsidera a experiência vivida cotidianamente.

As experiências *nosdoscom* os cotidianos, como possibilidades de um currículo-invenção na educação infantil, são, assim, marca do que é a infância. Os pequenos alunos estão imersos a todo tempo nas experiências jamais cabíveis no conhecimento sistematizado. Crianças são imprevisíveis! Diante disso, há como planejar e estruturar o que vai ser ensinado e isso é de suma importância quando feito por aquele que de fato conhece as crianças, o professor. Contudo, de forma alguma, será possível antecipar o que se realiza cotidianamente em cada sala de aula deste país tão vasto, tão imenso, tão diverso.

Tecendo outros fios para (não) concluir...

As marcas da ciência filosófica positivista protagonizada, especialmente por Augusto Comte, influenciaram consideravelmente para pensar e fazer a Educação no Brasil, desde e principalmente por seu lema de “*ordem e progresso*”, inspirado na industrialização em ascensão, até a concepção de experiência que tem como marca o empirismo, a observação, a eficácia, a eficiência, a disciplinarização, o controle dos corpos para uma educação burguesa e a fragmentação do currículo, das disciplinas/eixos, com predominância na valorização das ciências exatas, dos números, das quantificações e classificações.

O que interessou ao longo desta escrita foi tecer outros fios para pensar as experiências como invenções curriculares cotidianas, na valorização do que no chão das escolas é tecido *nosdoscom os praticantespensantes* do currículo cotidiano, que é inventado e criado e reinventado e cartografado e fabulado e pensado e vivido e emaranhado e enredado e... por *saberespráticas* dos docentes e discentes da educação infantil. Portanto, para (não) concluir, este artigo se abre aqui para possibilidades outras, tecendo outros fios que potencializem as *praticapolíticas* na etapa da educação infantil. Dessa forma, compondo com Oliveira (2013, p. 68-69):

Entendemos, ainda, que esses processos de desinvisibilização desses currículos são fundamentais para que a criação curricular cotidiana apareça potencializando as lutas contra os discursos desqualificantes da escola e de seus praticantes, bem como a idéia de que a fragmentação curricular hegemonicamente preconizada é real ou que os diferentes conhecimentos em circulação nas escolas podem ser dissociados, enquadrados e hierarquizados. Muitas práticas e procedimentos existem, para além daqueles que a razão indolente tem podido perceber e estudar e são eles que interessam ao trabalho de amadurecimento da noção de currículo como criação cotidiana e às pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* das escolas que buscam desinvisibilizá-los.

Ao assumir a experiência como invenção cotidiana, reiterada aqui como invenção curricular cotidiana, tem-se a intenção de visibilizar as *práticaspensadas* dos *praticantespensantes* nos cotidianos escolares que, muitas vezes, ficam adormecidas mediante o fortalecimento das experiências contidas nos documentos reguladores, como bem percebido na concepção de experiência da BNCC. A pesquisa *nosdoscom os cotidianos* escolares vem para mostrar outras possibilidades para além do que está posto oficialmente e que, na dimensão dos escapes possíveis, se emaranham para a constituição de um currículo-invenção.

Ao compreender o cotidiano como o que acontece no dia a dia, a intenção é deixar florescer os deslizes, escapes, burlas, as transgressões e invenções docentes e discentes que

tecem uma experiência na educação infantil que irrompe com os limites fronteiriços do conhecimento, não o considerando apenas como aquele que está nos documentos prescritivos, mas se deixando metamorfosear em outros currículos possíveis.

Nesses fios inventivos, a metamorfose se compõe, como salientam Clareto e Nascimento (2012, p. 14), como “[...] involução ou dissolução de formas criadas: dissolver as formas instituídas junto a uma inventividade, a uma problematização do mundo, do conhecimento e da educação. *Involução*, como proposto por Deleuze e Guattari”, ou seja, “[...] involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio [...] involuir é estar ‘entre’, no meio, adjacente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 39-40). A involução, portanto, apresenta-se como criações potentes de uma *vida bonita*⁸ que pulsa no cotidiano da escola em um currículo-invenção.

Assim, entre as tensões curriculares apresentadas na BNCC e, em particular, sobre o conceito de experiência nela incutido, é preciso se permitir um movimentar-se como criança, um experimentar-se de *saberes-fazer*s que se configuram em possibilidades outras de *serpensarviver* o currículo que pulsa vida no chão das escolas. Ao (não) concluir, ficam as pistas de importantes autores que trabalham com as questões afetas ao cotidiano para respaldar a pesquisa apresentada, de forma a tornar os conceitos aqui tratados como possibilidades outras para se admirar a magnitude curricular, de modo particular na educação infantil:

A pluralidade que aqui se faz presente é a da vida cotidiana, que não cabe em único referencial, em uma única teoria, em uma única verdade; nem em uma prática metodológica ou cotidiana. Acreditamos nela quando optamos por esse modo de pesquisar e buscamos manter nossa coerência, quando assumimos suas múltiplas facetas e possibilidades. Aceitamos o risco que ela nos traz, de jamais permitir conclusões e fechamentos, de jamais permitir afirmar uma certeza metodológica ou epistemológica, porque acreditamos no plural, no múltiplo, no dinâmico, no permanente móvel e não aprisionável, seja a vida cotidiana de todo praticante, seja na produção acadêmica (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p. 16).

O convite é para que se deixe abandonar as amarras curriculares hegemônicas e que, nas creches e pré-escolas brasileiras, se permita viver currículos menores, experiências menores, mas não menos importantes, uma vez que esses espaços se referem a locais privilegiados de produção curricular. Currículos no plural, por serem muitos, múltiplos, complexos, micro e macro, pois,

⁸ Assumimos o termo “vida bonita” a partir de estudo de Prezotti (2015), intitulado “Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita”. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituem elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes (FERRAÇO; NUNES, 2013, p. 84).

É necessário superar a dicotomia estabelecida entre currículo prescrito e currículos invenção, uma vez que não é possível saber onde começa um ou termina outro. Aposta-se na não consideração apenas do currículo oficial como verdadeiro, por se autointitular como uma proposta curricular, nacional e comum para todas as salas de aula, para cada aluno. Isso não é possível, pois, como já tratado, um mesmo currículo jamais pode se caracterizar como adequado a todos, justamente, pela sua dimensão de multiplicidade. Na defesa da infância livre, criadora, inventiva, fica o desejo de possibilitar outros olhares para a educação das crianças pequenas, essas que são as principais protagonistas do currículo como invenção *nodocom* o cotidiano.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. (Org.) et al. **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: _____. (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP & ET Alii, 2008.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Abandonar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª versão. Brasília. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: 3ª versão. Brasília. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2011.

CLARETO, Sônia Maria.; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 306-321, set/dez. 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar; fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo/ SP: Cortez, 2008. v.1.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: _____. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES; Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (Org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2014.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre o positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

ISMÉRIO, Clarisse. As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados: UFGD, v. 1, n. 1, jan./ jun. 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Anped, n. 19, jan./ fev./ mar./ abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PREZOTTI, Letícia Regina Silva Souza. **Redes inventivas cotidianas como potências curriculares**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR804.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6519--Int.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2017.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, João Carlos. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n. 16, p. 10-16, dez. 2004.

SIMÃO, Marcia Buss. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

Recebido em: 20.07.2017

Aceito em: 28.11.2017