

ORGANIZADORAS

Andreia do Nascimento Santos

Rochele da Silva Santaiana

TEMPOS DE TRAVESSIA

discutindo a formação docente
na Educação Infantil

ORGANIZADORAS

Andreia do Nascimento Santos

Rochele da Silva Santaiana

TEMPOS DE TRAVESSIA

discutindo a formação docente
na Educação Infantil

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T288

Tempos de travessia: discutindo a formação docente na Educação Infantil / Organização Andreia do Nascimento Santos, Rochele da Silva Santaiana. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-956-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99567

1. Docência 2. Educação Infantil 3. Políticas educacionais
4. Infâncias 5. Educação Básica. I. Santos, Andreia do Nascimento (Org.). II. Santaiana, Rochele da Silva (Org.).
III. Título.

CDD 372

Índice para catálogo sistemático:

I. Docência – Educação Infantil

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

ISBN formato digital: 978-65-5939-956-7

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 o autor e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	logturnal, bedneyimages, user15531128 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Balboa, Rockwell
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadoras	Andreia do Nascimento Santos Rochele da Silva Santaiana

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação	10
<i>Rochele da Silva Santaiana</i>	
<i>Andreia do Nascimento Santos</i>	
Prefácio	12
<i>Samantha Dias de Lima</i>	
CAPÍTULO I	
<i>Andreia do Nascimento Santos</i>	
Educação infantil e BNCC: práticas que constituem uma docência de intencionalidades educativas	15
CAPÍTULO II	
<i>Ivana Almeida Serpa</i>	
Currículo, pedagogia e docência: modos de ser professor(a) da Educação Infantil na contemporaneidade	39
CAPÍTULO III	
<i>Rochele da Silva Santaiana</i>	
<i>Rita de Cássia Portella</i>	
<i>Patrícia Santos Anflor</i>	
Base Nacional Comum Curricular: (in)visibilidades nos discursos sobre corpo e sexualidade na Educação Infantil	62
CAPÍTULO IV	
<i>Cristiane Maria Mainardi</i>	
(DES)caminhos da Educação Infantil: uma história de movimentos e de lutas	80

CAPÍTULO V

Lúcia Loreto Lacerda

**Narrativas sobre o sujeito
surdo na Literatura Infantil:**

uma análise sob a perspectiva
dos estudos foucaultianos..... 102

CAPÍTULO VI

Rochele da Silva Santaiana

Cláudio Gerhardt

**Representação
e discurso:**

o governamento da docência
nas páginas de jornal 118

CAPÍTULO VII

Edméia Pacheco de Souza

Paula Etyele Barros de Sousa

**Letramentos digitais na formação
docente para a Educação Infantil:**

uma revisão sistemática e analítica
da literatura produzida nos últimos 5 anos 137

CAPÍTULO VIII

Raona Denise Pohren

O direito do brincar:

reflexões e possibilidade pensando
nas múltiplas infâncias 156

Sobre os Autores 170

Índice Remissivo..... 173

APRESENTAÇÃO

*Rochele da Silva Santaiana
Andreia do Nascimento Santos*

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos...

Fernando Teixeira de Andrade

As poucas palavras de Fernando Teixeira de Andrade nos inspiram a buscar novos caminhos, no sentido de sair da margem, imposta por nós. Pensar com Michel Foucault, um autor basilar nas discussões deste livro, possibilita desvincular definições naturalizantes ou essencialistas, fornecendo pistas e caminhos para (re)conhecer a docência na Educação Infantil, como uma produção histórica e cultural. Esse e-book apresenta produções, escritas e análises, que compõem a travessia construída ao longo do Mestrado Profissional em Educação de um grupo de professores, Mestres que se constituíram no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

Composto por oito artigos, o e-book conta com a participação de docentes da Educação Básica e pesquisadores participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares (GPEIC), coordenado pela Professora Dra. Rochele da Silva Santaiana. Também contamos com a produção da autora convidada de instituição externa e da professora Dra. Samantha Dias de Lima, prefaciando esta obra. As discussões versaram sobre as políticas educacionais, curriculares e culturais, como análises da Base Nacional Comum Curricular, formação docente, inclusão e literatura, gênero, letramentos digitais, representação e o brincar nas múltiplas infâncias.

Podemos dizer então que o livro problematiza e traz reflexões sobre temas vinculados à docência na Educação Infantil e seus desdobramentos sobre o reconhecimento das concepções das infâncias. Tais estudos em nenhum momento esqueceram os efeitos que a racionalidade neoliberal contemporânea tem gerado nesta etapa da Educação Básica, pelo contrário, permite tensionar o presente e como ele constitui formas de vivenciar o tempo da docência nas escolas. Esperamos que a leitura seja constitutiva de novas formas de pensar travessias na Educação Infantil.

PREFÁCIO

Samantha Dias de Lima

Prefaciар uma obra é sempre uma emoção – uma emoção pelo honroso convite que vem imbuído de confiança e dos frutos de uma vinculação acadêmica e afetiva, mas que chega, também, com a expectativa de que as palavras que abrem um livro tão singular e tão potente como este, possam afetar e convidar os leitores para adentrarem no texto.

Dito isso agradeço às professoras Andreia do Nascimento Santos e Rochele da Silva Santaiana por essa deferência, e digo que a obra *Tempo de travessia: discutindo a formação docente na Educação Infantil* se configura em um grande contributo para Educação Infantil (EI), etapa essa que nos últimos anos vem paulatinamente conquistando seu espaço junto à comunidade acadêmica e profissional.

Em um momento anterior, a pouco mais de três/quatro décadas, tínhamos uma etapa educativa ligada à assistência social, com espaços muito voltados apenas aos cuidados das crianças. Neste momento, pós a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) vivemos uma educação de caráter renovado, de uma identidade que vem se constituindo e, ousou dizer, que estamos em um momento fecundo para a realização de novas pesquisas e publicações. E principalmente garantido a pauta da formação docente na Educação Infantil em nossas agendas.

Cabe marcar, que existe toda uma especificidade em ser docente e fazer docência na Educação Infantil. Em um recente texto (2021), discorreremos sobre o que as docências no contemporâneo têm produzido nesta etapa e das marcas identitárias da relação entre a

professora¹ e a(s) criança(s). Além disso, cabe expor outras especificidades, como: os movimentos com intencionalidade pedagógica; os currículos pós a Base Nacional Comum Curricular; a organização e a seleção de tempos, espaços e recursos para as interações escolares nas nossas salas de aula; a garantia do brincar; a posição do ensino – ação de responsividade desta professora; o investimento em formação continuada – pois nem sempre a formação inicial em Pedagogia tem um olhar tão atento às infâncias, fato que vem mudando nas instituições formadoras.

Atuar na Educação Infantil requer fôlego teórico, físico e emocional. Além de uma disposição para a imaginação, a criatividade, a inventividade, o diálogo, e tantos outros termos que não devem ser encarados como adjetivos, nem mesmo como pré-requisitos, mas devem ser mobilizados como potência para um trabalho pedagógico “engajado” – termo esse que precisa estar cada vez mais presente em nossa prática docente na EI. Me associo as ideias de Howard Gardner (2008) que cita três competências para um trabalho [pedagógico] bem-sucedido: o que ele nomeia por 3Es, que consiste em uma combinação e síntese de “excelência, engajamento e ética”. Ainda segundo o autor, um profissional bem-sucedido: sabe o que está fazendo, garante as ações necessárias para o bom desenvolvimento do seu trabalho e principalmente, sabe o porquê faz.

Deste modo, por mais que em muitas situações (ainda) se associe a profissão docente – em especial na etapa creche – como um ofício vocacionado, a partir desta obra podemos ampliar o nosso repertório e contribuir para a potência deste trabalho educativo, dando visibilidade ao que ocorre dentro das escolas infantis e dos espaços de formação inicial/continuada.

1 Assumo a opção de escrever o termo “professora” no gênero feminino, pois é um fato que ainda hoje, as mulheres são a maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil. Apesar de estarmos recebendo nos últimos anos um ingresso (muito bem-vindo) de professores homens nas escolas infantis.

A obra *Tempo de travessia: discutindo a formação docente na Educação Infantil* colabora com o diálogo com as professoras das escolas infantis, mas também com o público dos espaços de formação inicial e/ou continuada. Recomendo que esta publicação possa ter ampla circulação nos espaços citados, para que discussões tão importantes como a que esta obra coletiva nos oportuniza, que afirmo não se tratar de coletânea, pois não reúne ao acaso uma coleção de textos expoentes, mas produz uma curadoria para que o leitor encontre uma leitura prazerosa, dinâmica e principalmente engajada. Deste modo, não só nós professoras, pesquisadoras e interessadas na temática da Educação Infantil ganhamos, mas também os bebês, as crianças bem pequenas, as crianças pequenas e as crianças pré-escolares que serão impactadas pelas nossas ações pedagógicas cotidianas.

Desejo a todos uma excelente “travessia” pela obra e que possamos em breve estar em diálogo sobre estas pautas!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

GARDNER, Howard. **Responsabilidade no trabalho:** como agem (ou não) os grandes profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí T. Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Docências contemporâneas na educação infantil: um ensaio sobre a posição do ensino. **Educação Em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 104-127, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 30 jun. 2023.



Andreia do Nascimento Santos

EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC:

**PRÁTICAS QUE CONSTITUEM UMA DOCÊNCIA
DE INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.995671

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, será apresentado um recorte de parte integrante das análises de um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governo da docência na Educação Infantil (EI), desenvolvido ao longo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Assim, em abrangência nacional, a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. A elaboração da BNCC tem por objetivo definir os conhecimentos mínimos e indispensáveis que os estudantes da Educação Básica precisam construir ao longo do processo de escolarização. Em um caráter normatizador, sua implementação vem produzindo diferentes impactos nas políticas públicas, provenientes do governo federal, estadual e municipal, que deliberam sobre o sistema educacional brasileiro (Gerhardt; Santaiana, 2019).

Nesse quadro de discussões, por se tratar de um documento de referência nacional para o alinhamento de políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, bem como na formulação das práticas pedagógicas das instituições escolares, “[...] é necessário compreender a implicação da Base em relações de disputa, de força e de produção de subjetividades; precisa ser entendida como um elemento estratégico na regulação das condutas sociais” (Silva; Freitas, 2020, p. 2).

[...] se por um lado, a BNCC consiste em um documento de regulação e controle da Educação Básica, balizador da formação de professores tanto inicial quanto continuada, da produção de material didático e tecnologias e das avaliações em larga escala; por outro, os textos oficiais não acontecem idealmente como foram pensados. O currículo acontece nos tempos e espaços da escola, ou seja, nos complexos e heterogêneos contextos que lhe darão vida

e concretude. Currículos acontecem nas salas de aula, são criados pelos professores a cada momento (Traversini; Mello 2020, p. 5).

Para analisar as tramas discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular, por meio do trabalho com as crianças, os campos de experiências e suas aprendizagens, bem como sua produtividade para a Educação Infantil, é necessário compreender que a construção da BNCC, ao prescrever conteúdos mínimos, a partir de competências e habilidades, busca a implementação de um currículo comum, em um campo de tensões, entre a uniformização e homogeneização, e as lutas pelas diversidades regionais, estaduais e locais.

UM BREVE PANORAMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Na tentativa de situar algumas questões referentes à proposta de estudo, nesta seção busca-se trazer algumas condições de possibilidade para a emergência de uma Base Nacional Comum Curricular no contexto brasileiro. Inicialmente, para fazer tal aproximação, utilizo das explicações de Veiga-Neto (2018, p. 38) sobre a contemporaneidade, considerada pelo autor como “nossa época atual”, caracterizada como:

- Em *primeiro lugar*, um crescente descrédito pela (*soi disant*) boa e firme racionalidade moderna;
- Em *segundo lugar*, uma crescente clareza de que as verdades são construídas socialmente e, portanto, sempre relativas aos processos culturais que as estabelecem como verdades verdadeiramente verdadeiras;

- Em *terceiro lugar*, uma radical transformação nas nossas percepções e representações espaço-temporais e nos usos que fazemos do espaço e do tempo;
- Em último lugar – mas não menos importante –, a economização ampla e profunda de todas as atividades sociais, isto é, a invasão e supremacia dos jogos econômicos em todas as esferas da vida humana.

De acordo com Veiga-Neto (2018), a contemporaneidade está relacionada com o neoliberalismo pois, essa maneira de estar, compreender e agir no/sobre o mundo (*ethos* contemporâneo) tem por princípio a participação no jogo econômico, um jogo competitivo, em que todos têm de participar.

Essas práticas – constituídas e organizadas na Contemporaneidade – são exercidas e pensadas devido a uma racionalidade que produz sujeitos neoliberais. Assim, ao olhar para a BNCC, podemos ver sua produtividade dentro da racionalidade neoliberal, na qual se constituem determinados tipos de sujeitos desse tempo, inseridos nessa lógica. Pensando no neoliberalismo, Dardot e Laval (2016, p. 16) dizem que:

[...] produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade.’

Nessa rede de saberes, práticas e regras nos encontramos, em certa medida, conduzidos ao jogo econômico do neoliberalismo que, a partir de um modelo de mercado, impõe a competição de uns sobre os outros, ordena as relações sociais, naturaliza as desigualdades sociais, posiciona os sujeitos em uma lógica empresarial, rege

as políticas públicas e as relações econômicas, remodelando assim, a subjetividade dos indivíduos (Dardot; Laval, 2016).

A partir dessas práticas – capazes de produzir novas formas de vida – podemos verificar como vêm se constituindo os sujeitos na sociedade vigente, ou ainda, evidenciar a condução do outro, pois “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Para Foucault (2004), essa lógica concorrencial está relacionada com uma intervenção governamental², não em um sentido de que tal lógica possa intervir no mercado ou nos processos econômicos, mas, sim, de que tal lógica intervém “[...] na própria sociedade, no seu tecido e na sua espessura” (p. 189). Em outras palavras, a constituição dessa nova arte de governar, da gestão de todo um corpo social, está pautada em uma sociedade de empresa.

Ao compreender que as relações, dentro de uma sociedade, são geridas a partir da economia de mercado, Foucault (2004), apresenta dois elementos importantes para a formação e o desenvolvimento do neoliberalismo americano³: a teoria do capital humano e o problema da análise da criminalidade e da delinquência. Gostaria de ressaltar que compreendendo a brevidade desta pesquisa, determe-ei, apenas à teoria do capital humano, apresentando as principais noções em articulação com esse estudo.

Penso que o interesse desta teoria do capital humano reside no seguinte: esta teoria representa dois processos, um que poderíamos designar pelo avanço da análise

2 Por governamental, este trabalho compreende como “[...] tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

3 Na lição de 14 de março de 1979, Foucault apresenta alguns traços que distinguem o neoliberalismo americano das aplicações realizadas ao neoliberalismo alemão e francês.

económica num domínio até então inexplorado e, em segundo lugar, a partir desse avanço, a possibilidade de reinterpretar em termos económicos, e em termos estritamente económicos, todo domínio que, até então, podia ser considerado, e era de facto considerado, não económico (Foucault, 2004, p. 279).

De acordo com Foucault (2004), em um domínio inexplorado ou até mesmo neutralizado, a economia política clássica buscou esquecer o trabalho no campo das análises econômicas considerando este apenas como forma abstrata e quantitativa de produção de bens, medido a partir do tempo e da força de trabalho. Nesse contexto, os neoliberais fazem crítica à abstração do trabalho “[...] porque os economistas clássicos viam sempre o objeto da economia apenas como processos, do capital, do investimento, da máquina, do produto, etc.” (Foucault, 2004, p. 282).

Em síntese, o que os neoliberais defendem não é um estudo dos mecanismos de produção, troca e consumo, ou ainda, o trabalho como engrenagem, determinada apenas pelo tempo e força na troca de um salário, mas, sim, a análise e a racionalidade interna de um comportamento humano e das atividades dos indivíduos, no qual o salário é considerado como rendimento e o trabalhador enquanto indivíduo competente, um sujeito econômico ativo (Foucault, 2004).

Decomposto do ponto de vista do trabalhador em termos econômicos, o trabalho implica um capital, ou seja, uma aptidão, uma competência; como dizem: é uma <máquina>. E, por outro lado, é um rendimento, ou seja, um salário ou um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários (Foucault, 2004, p. 284).

No domínio da teoria econômica, essa transformação, no que se entende por trabalho, possibilita pensar na concepção do capital-competência, que dispõe de diversas variáveis qualitativas, fazendo com que o trabalhador assuma para si, a posição de empresa. Assim

dizendo, um *homo oeconomicus*, empresário de si mesmo, que possui de seu capital, fonte de seus próprios rendimentos (Foucault, 2004).

O nascimento do concorrencialismo no final do século XX, a reconfiguração do papel do Estado e a emergência do capital humano e do empreendedorismo como valores sociais modificam as relações dos sujeitos entre si e consigo mesmos. O que movimenta a concorrência não é mais a lógica da igualdade, mas a capacidade constante de diferenciação, compreendida a partir de um processo de escolhas que os sujeitos fazem, implicando, sobretudo, investimentos em si mesmos (Klaus, 2017, p. 346).

Desse modo, a partir de uma “nova” regulação do trabalho, pode-se considerar que a escola é atravessada pelas diferentes normas desta “nossa época atual”, pois se acredita que a escola, nesse cenário, tem o papel fundamental na formação dos sujeitos para a vida em sociedade, baseada em princípios de “[...] inovação e da reinvenção contínua dos sujeitos e das instituições [...]” (Klaus, 2017, p. 346), no qual formam sujeitos em grande coletividade afeitos à racionalidade neoliberal.

As exigências desse novo princípio concorrencial estão relacionadas à formação de sujeitos empreendedores que atuam num cenário altamente flexível, logo, a problematização do desemprego e do precariado tomam cena na arena de discussões, na qual a escola tem a incumbência de solucionar os diversos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais (Klaus, 2017).

A partir da última década do século XX, proliferam soluções privadas para a resolução do que tem sido compreendido no momento como problemas da educação, associados em grande medida aos discursos sobre a necessidade de formação de um sujeito flexível que seja responsabilizado pelos seus sucessos e fracassos. Inúmeros projetos e programas têm sido veiculados por instituições privadas, organizações públicas estatais e organizações públicas não estatais (Klaus, 2017, p. 346).

Assim, podemos discutir sobre a influência constante do setor privado e empresarial, na elaboração das políticas públicas da educação nacional, no final do século XX, no qual podemos evidenciar os efeitos dessa racionalidade específica. Percebe-se que as políticas curriculares e educacionais se associam a um modelo voltado à razão econômica, que precisa investir em sujeitos que sejam formados para esse *ethos*. Essa nova configuração entre escola e economia tem como articulação a concorrência e a qualificação (Laval, 2004).

Ao destacar os deslocamentos nas formas econômicas, podem-se compreender as transformações nas formas de organização da nossa sociedade atual. Fazendo uma articulação entre o neoliberalismo e as formas de condução das condutas dos sujeitos, materializada na BNCC, destaca-se que ao investir sobre os indivíduos, a partir de habilidades, competências e capital humano, o documento procura um ajustamento populacional para tal lógica.

Assim, a construção e implementação de uma Base que busca estabelecer conhecimentos, competências e habilidades para que todos os estudantes se desenvolvam ao longo da escolaridade, são praticáveis devido a uma organização política, social e econômica da atualidade. A escola, nessa lógica neoliberal, situa-se em um espaço privilegiado, na qual as políticas públicas – delineadas pela BNCC – encontram um terreno fértil, para a formação de sujeitos competentes. Mediante a esse contexto, na próxima seção apresento uma discussão inicial sobre algumas orientações curriculares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular dentro do cenário educacional brasileiro e da Educação Infantil.

POSSIBILIDADES DE PESQUISA: GOVERNAMENTO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, considero importante ressaltar a responsabilidade de fazer pesquisa qualitativa em educação. Uma vez que, os caminhos metodológicos escolhidos pela pesquisadora, referentes às questões éticas, estão imbricadas no processo de construção da investigação. Assim, me proponho a problematizar nesta seção, os percursos e possibilidades que foram sendo construídas durante a trajetória de pesquisa. Contudo, essa trajetória não está pronta, acabada, ela não me conduz ao encontro de uma verdade única, sob a minha espera. Veiga-Neto (2017, p. 16) salienta sobre o pensamento foucaultiano:

[...] não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuro) – para serem alcançados ou a nos esperar.

Nesse sentido, aproximo-me da perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, no qual utilizo as contribuições de Foucault enquanto Ferramentas da Pesquisa, e destaco a necessidade de “[...] estar sempre atento à necessária pertinência entre, de um lado, aquilo que se pergunta e se quer estudar e, de outro lado, os recursos conceituais e metodológicos colocados à nossa disposição pelos Estudos Foucaultianos” (Veiga-Neto; Rech, 2014, p. 67). Em outras palavras, utilizo suas contribuições enquanto forem úteis para esse trabalho, compreendendo que, em determinados momentos, é necessário deixá-las para trás, pois, afinal, como anunciam Veiga-Neto e Rech (2014) nenhum autor é “pau para toda obra”.

Diferentes caminhos vão se trilhando conforme o andar da pesquisa. A partir de um percurso de deslocamento, em que as políticas públicas destinadas a Educação Infantil são tomadas como fio condutor, apresento na presente seção, as tramas e amarras que envolvem a fabricação de saberes sobre a docência da Educação Infantil, presentes na BNCC, que têm por intuito conduzir a conduta desses sujeitos.

Ao lançar um olhar genealógico sobre os modos pelos quais nos tornamos sujeitos modernos, Foucault, na década de 1970, concentrou suas investigações em torno das práticas de governo, que para o autor são compreendidas como um conjunto de ações pelas quais vão se constituindo as condutas (Veiga-Neto, 2019). Na ordem vocabular, Veiga-Neto (2002) no *II Colóquio internacional Michel Foucault* destaca o duplo sentido atribuído à palavra *governo* na perspectiva foucaultiana. Na instância macropolítica, *Governo* faz menção ao Governo federal, Governo Lula; já na instância micropolítica, atribui-se *governo* à microfísica, no sentido de condução das condutas.

Ao fazer esta distinção, Veiga-Neto (2019) propõe ressuscitar, na Língua Portuguesa, a expressão *governamento*, para designar as questões de ação ou ato de governar. Em linhas gerais, o conceito de *governamento* diz respeito a como o poder se exerce, a partir da ação de uns sobre outros ou sobre si mesmos. Ou como se governa a conduta de outro, algo que para o tema deste trabalho se torna importante para o estabelecimento de discussões e análises.

Bujes (2005), ao pensar nas ações e estratégias que visam “capturar” os sujeitos, compreende a noção de *governamento* em Foucault como exercício de poder, que busca conduzir as condutas dos indivíduos e das populações. Assim, o presente estudo assume como objetivo geral, problematizar as práticas de *governamento* da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da BNCC e na perspectiva das professoras dessa etapa.

Assim, durante a investigação, foi realizada uma análise documental sobre a Base Nacional Comum Curricular, bem como as discussões em torno das tensões e do contexto político em que a BNCC foi implementada. Ao fazer esse movimento, destaco a importância de reconhecer as lutas e as relações de poder-saber, imbricadas na produção desse documento para a contemporaneidade. Esse procedimento investigativo foi escolhido para analisar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governo da docência na Educação Infantil presentes no documento curricular, assim dizendo, compreender os sentidos que os documentos de análise carregam vistos e transformados em “monumentos”, ou seja, um conjunto de elementos agrupados, isolados, inter-relacionados e organizados em conjunto (Foucault, 2008).

Tal estudo sobre análise dos documentos possibilita pensar nas marcas históricas de uma sociedade, sua maneira de pensar e viver. Expressa uma racionalidade instituída, produzida por meio das relações de poder, que estabelecem em seu discurso, modos de vida válidos para determinada época. É nesse sentido, que a análise documental é fértil para a pesquisa em desenvolvimento, uma vez que, viabiliza problematizar o discurso que a Base Nacional Comum Curricular está pautada na contemporaneidade. Dessa forma, a partir de uma abordagem qualitativa, inicio com uma análise documental do capítulo destinado para etapa da Educação Infantil.

Em síntese, para além de seu campo conceitual, foi utilizado como ferramenta teórica analítica o governo, que permitiu olhar o documento da BNCC como uma estratégia de governo dos sujeitos da Educação, mais especificamente os docentes da Educação Infantil, a partir das políticas de investimentos que se constituem numa rede de saber e poder específico. Em outras palavras, o discurso da BNCC, atravessa e constitui modos de dizer, pensar e agir das docentes.

PRÁTICAS QUE CONSTITUEM UMA DOCÊNCIA DE INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

Não se trata evidentemente de interrogar o 'poder' sobre sua origem, seus princípios ou seus limites legítimos, mas de estudar os procedimentos e as técnicas utilizadas nos diferentes contextos institucionais, para atuar sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir, para impor finalidades à sua inação ou inscrevê-las nas estratégias de conjunto, consequentemente múltiplas em sua forma e em seu local de atuação; diversas da mesma forma nos procedimentos e técnicas que elas fazem funcionar: essas relações de poder caracterizam a maneira como os homens são 'governados' uns pelos outros; e sua análise mostra de que modo, através de certas formas de 'governo', dos loucos, dos doentes, dos criminosos etc., foi objetivando o sujeito louco, doente, delinquente. Tal análise não significa dizer que o abuso de tal ou tal poder produziu loucos, doentes ou criminosos ali onde nada havia, mas que as formas diversas e particulares de 'governo' dos indivíduos foram determinantes nos diferentes modos de objetivação do sujeito (Florence, 2004, p. 239).

Para nortear as discussões que serão trilhadas nas formas de "governo" da docência na Educação Infantil, apresento no primeiro momento, um excerto escrito por Michel Foucault com o pseudônimo de Maurice Florence (M. F.), para *Dictionnaire des philosophes* em 1984. Em terceira pessoa, Foucault defende o seu trabalho, não como uma teoria do poder, mas sim, a história da subjetivação.

Ora, Foucault buscou em suas investigações, apresentar uma análise de como nos tornamos sujeitos de uma determinada forma, como nos tornamos objeto de saber e de poder para si mesmo e para os outros. Assim, "As noções de governo e de governamentalidade nos

permitem compreender por que é o sujeito, e não o saber ou o poder, o tema geral das investigações de Foucault” (Castro, 2004, p. 189).

Edgardo Castro (2004) salienta que, a noção de governo na perspectiva foucaultiana, pode ser expressa por dois eixos: “[...] o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo” (p. 190). Nesse sentido, ao analisar a BNCC, pode-se observar um conjunto de ações sobre ações possíveis, perante a docência na Educação Infantil, o que requer o entendimento do primeiro eixo atribuído ao conceito-ferramenta de governo.

Ele trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar (Foucault, 1994, p. 237 *apud* Castro, 2004, p. 190).

Com esse primeiro entendimento de governo, no sentido de “ação sobre ações”, ou ainda, governamento por se tratar de uma questão sobre a ação ou ato de governar (Veiga-Neto, 2002), é possível compreender o modo como o poder se exerce, e é exercido sobre os indivíduos, para então administrar a conduta, como por exemplo, o governamento da infância (Bujes, 2002), ou ainda, o governamento da docência na Educação Infantil.

Ao longo do estudo, o diálogo sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e suas conexões com o contexto neoliberal foram apresentadas. O trabalhador, na lógica neoliberal, passa a ser pensado como um sujeito econômico ativo, um empresário de si mesmo, que deve investir em suas aptidões e competências para tornar seu rendimento em capital humano.

Para exemplificar essa constituição, evidencio a tese de Rodrigo Saballa de Carvalho (2011), que ao discutir sobre o pedagogo

generalista, aponta uma concepção historicamente produzida em relação à maternagem e à docência na Educação Infantil, mas também, as novas demandas do empreendedorismo neoliberal, que imprimem a necessidade de uma competência emocional, objetivando o sucesso de um “bom professor” contemporaneamente.

Pressupostos do modelo gestor de vida no mundo contemporâneo: tornar a vida um plano de carreira. Tomar a si mesmo como capital. Capitalizar conhecimentos. Transformar as aprendizagens em investimentos. Estabelecer uma contabilidade existencial. Exerce a liberdade de movimento. Diferenciar-se dos concorrentes. Exercer o empreendedorismo. Ser adaptável, móvel e flexível. Ser capaz de perceber novas oportunidades. Tornar-se *manager* da própria vida, colocando-se sempre como um indivíduo capaz de encontrar soluções para as próprias dúvidas, de assumir riscos, de resolver problemas complexos, de superar o estresse, de desenvolver a inteligência cognitiva/emocional, de superar obstáculos e de ultrapassar os próprios limites, colocando todas as qualidades a serviço da rentabilidade (Carvalho, 2011, p. 247-248).

Apresento no Quadro 1, excertos que ajudam a compreender algumas estratégias de governamento, mobilizadas pela Base Nacional Comum Curricular (2017) para governar as condutas dos docentes, produzindo formas específicas de atuação docente na primeira etapa da Educação Básica.

Quadro 1 – Práticas que constituem uma intencionalidade educativa

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um **processo de desenvolvimento natural ou espontâneo**. Ao contrário, **impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola** (Brasil, 2017, p. 38, grifos meus).

Essa intencionalidade consiste na **organização e proposição, pelo educador, de experiências** que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39, grifos meus).

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39, grifos meus).

Ainda, é preciso **acompanhar** tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a **observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo** – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de **diversos registros**, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em 'aptas' e 'não aptas', 'prontas' ou 'não prontas', 'maduras' ou 'imaturas'. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p. 39, grifos meus).

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir dessa regulação curricular, que impõe a necessidade de imprimir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, observa-se que, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017), proliferaram verdades sobre a organização de tempos, espaços, rotinas, abordagens, propostas e experiências vividas no cotidiano nas creches e pré-escolas, bem como modelos de docência na Educação Infantil.

De acordo com Carvalho (2021), no contexto contemporâneo, frente a uma série de apostilamentos, livros didáticos, padrões e modelos (BNCC), pensar sobre a prática docente na Educação Infantil se torna um desafio ético e político. Para o autor, o contexto presente está permeado por movimentos de “assédio à Educação Infantil”. O assédio entre acordos de municípios, que a partir do Pacto Nacional de Alfabetização (PNAIC) propõem a substituição de experiências de vida coletiva pela alfabetização de crianças de 4 a 5 anos e ainda, a BNCC, que lança modelos de exercício da docência.

Essa “gramática de padrão BNCC” que prescreve modos de ser professor(a) possibilita a proliferação de cursos, planos de aula, materiais didáticos, livros e *lives*, destinados aos docentes, objetivando assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os cinco Campos de Experiências, fomentando um ciclo produtivo e rentável para o mercado e indústria pedagógica (Carvalho, 2021).

Como efeito, o apagamento da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional em que se situam as instituições públicas de Educação Infantil. “A possibilidade de os docentes produzirem sentidos sobre a sua prática é cada vez mais escassa” (Carvalho, 2021, p. 100), no âmbito do “mercado pedagógico” uma vasta literatura é ofertada nas formações iniciais e continuadas, com alternativas infalíveis para que o indivíduo se torne um “bom professor” (Carvalho, 2021).

Ao apagarem-se os contextos, propaga-se a narrativa redentora de que basta o(a) professor(a) ser mobilizado(a), ou melhor, engajado(a) (palavra em voga) na busca de qualificação profissional que realizará um trabalho de qualidade e será conseqüentemente reconhecido(a) pelos seus pares. Nesse contexto, ser professor(a) é entendido em uma perspectiva meritocrática, na qual o êxito da prática docente se centra exclusivamente no indivíduo. Por conseguinte, geralmente criticam-se os(as) docentes, sobretudo os(as) das escolas públicas, a respeito da

falta de competência teórica para lidar com as demandas das políticas curriculares contemporâneas de Educação Infantil, ou seja, o 'padrão de docência BNCC' [...] (Carvalho, 2021, p. 100).

Essa forma econômica de mercado, que constitui uma nova versão do *homo œconomicus*, possibilita que os sujeitos sejam governados (Andrade, 2018, p. 69). O *homo œconomicus* nas palavras de Foucault é “[...] aquele que aceita a realidade ou responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, aparece justamente como aquilo que é manipulável [...] O *homo œconomicus* é aquele que é eminentemente governável” (2004, p. 337). Essa teoria do *homo œconomicus*, alinhado ao *ethos* neoliberal, constitui um indivíduo responsável pelos seus sucessos e fracassos, um indivíduo rentável, que adquire novas capacitações de investimento para si mesmo.

Diante dos esforços da Base, em promover um trabalho na Educação Infantil, por meio de uma intencionalidade educativa, se torna fundamental imprimir uma qualificação que mobilize os educadores, na busca por refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações desenvolvidas com as crianças, para atingir aos fins de uma formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A título de exemplificação, apresento brevemente “A Associação Nova Escola⁴”, uma organização sem fins lucrativos, criada em 2015, que em sua plataforma digital, produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais destinados aos professores da Educação Básica. Destaco que o material é muito potente de problematização, no entanto, ressalto que deter-me-ei, apenas ao “Combo: BNCC na Educação Infantil”, um curso disponível na plataforma para o docente “se” capacitar.

4

A Revista Nova Escola é acessada por cerca de 2,7 milhões de pessoas por mês, com apoio da Fundação Lemann, herdeira da revista de mesmo nome, nascida em 1986 na Fundação Victor Civita.

O “Combo: BNCC na Educação Infantil” dispõe de três cursos, “Atividades de Educação Infantil: Planejamentos alinhados à BNCC⁵”, “BNCC na Educação Infantil: as crianças e suas experiências⁶” e “Literatura na Educação Infantil - Como planejar atividades de leitura⁷”, objetivando o planejar dos docentes, em atividades que “[...] respeitem e valorizem a forma da criança se expressar e aprender nesse momento de sua vida” (Revista Nova Escola, 2022).

Com o trilhar do curso autoinstrucional, pode-se perceber que, o texto traz indicações de como aguçar o olhar dos professores sobre o planejamento com as crianças em interlocução com o novo vocabulário proposto pela BNCC. Ensina como o docente deve estar preparado para projetar o que está por vir na sala de aula, a partir da observação atenta das crianças e a reflexão com os campos de experiência. Segundo o curso, ao ter clareza sobre suas intenções educativas, o docente tem mais tranquilidade e flexibilidade em fazer mudanças durante as experiências, o que a meu ver, requer a capacitação constante do mesmo.

Assim, verifica-se que, ao buscar estruturar uma maneira de atuação docente na primeira etapa da Educação Básica, por meio de uma intencionalidade educativa, a Base Nacional Comum Curricular (2017) utiliza-se do discurso dos Campos de Experiência, que considera a criança a sua centralidade, as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças e o desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas (Finco, 2015). Vejamos esse investimento no Quadro 2, em que são apresentados alguns excertos sobre as definições e a denominação dos Campos de Experiências, pelos quais os docentes devem seguir o planejamento, como também, os esforços que a Educação Infantil precisa atingir.

5 Construído pelos especialistas Evandro Tortora e Tamira de Souza.

6 Construído por Beatriz Ferraz.

7 Apresenta vídeos completos com gravações da professora Lurdinha, docente da rede municipal de Santos (SP), e suas turmas.

Quadro 2 – Definição e denominação dos campos de experiências

O EU, O OUTRO E O NÓS: [...] na Educação Infantil, é preciso **criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida**, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 40, grifos meus).

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: [...] 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. 40-41, grifos meus).

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: [...] a Educação Infantil precisa **promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística**, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 41, grifos meus).

ESCUUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral [...] Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, **mediador entre os textos e as crianças**, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (Brasil, 2017, p. 42, grifos meus).

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES: [...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está **criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano** (Brasil, 2017, p. 42-43, grifos meus).

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para atender aos direitos das crianças, a BNCC para a Educação Infantil foi organizada por Campos de Experiências, proposto inicialmente pela DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/2009), que busca estruturar a Educação Infantil por “[...] eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (Brasil, 2009).

O currículo organizado por Campos de Experiências está presente em outros países, uma das principais inspirações é a Itália, que a partir do documento de Indicação Nacional Italiana (1991) e posteriormente revisado em setembro de 2012 (Fochi, 2015), pelas Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução, propõe um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens para acompanhar as aprendizagens progressivamente das crianças.

Assim, a proposta “Campos de Experiência” ocupa o centro do debate pedagógico contemporâneo na Educação infantil por se relacionar com a perspectiva de uma educação plural nos modos de ser criança, bem como a necessidade de heterogeneização da infância, a multiplicidade das formas de vida infantil e as formas dos adultos se relacionarem com as infâncias e as práticas escolares (Horn; Fabris, 2017).

Como já mencionado, partindo dos Cinco Campos de Experiência, o documento evidencia, com base nas competências e habilidades, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. Ao fazer essa organização, o documento reitera os aspectos nos quais foi sendo consolidado e propõe um planejamento para produzir sujeitos competentes. Revelando assim, uma posição contraditória à proposta inicial (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021).

Ao olhar para a Educação Infantil, Santaiana, Silva e Gonçalves (2021) destacam que propor aprendizagem, através das

competências e habilidades “[...] acarreta uma incoerência que não possibilita um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade do desenvolvimento infantil” (p. 1.184). Ou seja, o foco na competência, de forma sequencial, busca a uniformização e homogeneização curricular.

Ao destoar das preposições dos Campos de Experiência, que tem como compromisso a integralidade do sujeito, o documento evidencia as possibilidades de planejamento e propostas por meio de objetos de conhecimentos, mostrando possibilidades cada vez mais padronizadas de experiências. Nesse contexto, os docentes como uma massa populacional, passam a ser um elemento estratégico para regular as experiências das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da investigação, tentei apresentar algumas questões referentes à emergência de uma Base para todo o território brasileiro. Ao analisar o arranjo curricular proposto pela BNCC, percebe-se que o documento, em sua terceira versão, constitui determinados tipos de sujeitos desse tempo. Nesse contexto, foi possível compreender que a Educação Infantil vem ganhando grande visibilidade no cenário das políticas públicas brasileiras. A publicação da Base Nacional Comum Curricular tem por objetivo definir os conhecimentos mínimos e indispensáveis que os estudantes da educação básica precisam construir ao longo do processo de escolarização.

Na medida que a Base desconsidera as múltiplas infâncias, podemos compreender que, ao incorporar conhecimentos universalizantes para todos os sujeitos da Educação Infantil, a terceira versão da BNCC procura por meio do governo biopolítico o controle populacional. Então, para governar a conduta dos docentes da

Educação Infantil, a BNCC utiliza-se dos discursos sobre os Campos de Experiência, amplamente aceitos no campo da Educação Infantil. Assim, essa estruturação, de como deve ser pensada a prática pedagógica na Educação Infantil, traz como discurso, uma série de novas exigências para os docentes.

Ainda, a BNCC apresenta a necessidade de imprimir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, proliferando verdades sobre a organização de tempos, espaços, rotinas, abordagens, propostas e experiências vividas no cotidiano nas creches e pré-escolas, bem como modelos de docência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. Economização, Valores Morais e Democracia. *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Normativas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BUJES, M. I. E **Infância e maquinarias**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 179-196.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 302 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CASTRO, Edgardo. Governo, governar, governamentalidade (Gouvernement, Gouverneri Gouvernamentalité). *In*: CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 274 p.

FLORENCE, Maurice; Foucault. *In*: **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 274p.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GERHARDT, Cláudio; SANTAIANA, Rochele da Silva. A BNCC como estratégia de governo da educação brasileira. *In*: 8º SBECE/5ºSIECE. 25 a 27 de junho de 2019. Canoas/RS. **Anais eletrônicos**. Canoas, ULBRA, 2019.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, jul./set., 2017.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, [S. l.], setembro/dezembro 2017, Unisinos. DOI: 10.4013/edu.2017.213.08.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Combo**: BNCC na Educação Infantil, 2022.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governamento da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago., 2021.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, José Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a Educação no Brasil. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-20, 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. A Base Nacional Comum Curricular: olhares sobre os desafios da implementação do currículo nacional normativo em vigor no Brasil. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, [S. l.], v. 22, n. 50, p. 3-18, abr./jun., 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. *In*: OLIVEIRA, Adriano de; ARAÚJO, Emília Rodrigues; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Minho: CECS; Florianópolis: CED, 2014.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, [S. l.], v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio/ago., 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 49-56.



Ivana Almeida Serpa

CURRÍCULO, PEDAGOGIA E DOCÊNCIA:

**MODOS DE SER PROFESSOR(A)
DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA CONTEMPORANEIDADE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99567.2

INTRODUÇÃO

Um número crescente de produções sobre a formação inicial em Pedagogia tem sido publicado no cenário educacional brasileiro, especialmente, frente aos debates empreendidos quanto às políticas formativas vigentes no tempo presente. Todavia, compreendo que problematizar o processo inicial constituído na Licenciatura em Pedagogia com outras lentes, inspiradas na perspectiva pós-estruturalista e nos estudos de Michel Foucault, pode conduzir a outros caminhos e modos de constituir-se docente.

Por escolhas didáticas, em um primeiro momento, optei por esclarecer alguns entendimentos sobre a Pedagogia, curso de Licenciatura em Pedagogia e formação inicial, atrelando tais conceitos à docência na Educação Infantil. A Pedagogia consiste em uma ciência da prática educativa, isto é, “ocupa um lugar próprio entre as ciências instituídas ao longo da modernidade” (Fabris; Dal’Igna; Klaus, 2013, p. 9). Assim, este campo inventa os saberes pedagógicos e seus processos.

A consolidação da Pedagogia enquanto ciência permitiu a criação dos cursos de graduação em Pedagogia, os quais formam os(as) acadêmicos(as) a partir dos conhecimentos pedagógicos. Ao considerar o processo de tornar-se Pedagoga(o) na contemporaneidade, pode-se pensar inúmeros movimentos formativos, dentre os quais detenho-me à formação inicial, em que o “currículo produz a pedagoga que descreve em seu perfil profissional” (Fabris; Dal’Igna; Klaus, 2013, p. 65).

Nesse sentido, a formação inicial do(a) Pedagogo(a) constitui-se no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo o currículo um documento que regulamenta, seleciona e institui os saberes verdadeiros e necessários a tal formação a partir de relações de saber-poder. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, a docência na Educação Infantil representa uma das áreas que integram a formação inicial em Pedagogia (Brasil, 2006).

Tomando como ponto de partida as discussões precedentes, foi elaborada a questão de pesquisa: Como o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) opera no governmento da docência na Educação Infantil dos(as) acadêmicos(as) em formação inicial? O objetivo visa analisar que práticas de governmento e modo(s) de ser docente na Educação Infantil são engendrados pelo currículo do curso de Pedagogia da Uergs na formação inicial dos(as) licenciandos(as).

A partir de tal proposta, o texto foi organizado em quatro movimentos: governmento biopolítico como ferramenta conceitual-analítica que ampara o estudo; contextualização da instituição e do currículo vigente de Pedagogia; processos analíticos acerca do governmento da docência na Educação Infantil produzido pelo currículo do curso; por fim, são propostas novas linhas de pensamento que se voltam para a potência da formação inicial em Pedagogia como produtora de múltiplas docências contemporâneas.

DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO COMO FERRAMENTA CONCEITUAL-ANALÍTICA

Nesta pesquisa, foi realizada uma análise documental cujo foco central é a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Uergs de 2021, em interface com políticas e legislações que

regulam e governam a formação inicial docente no Brasil. Com base nas teorizações foucaultianas, percebo que os documentos permitem problematizar os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos que fornecem condições de possibilidade para a constituição das tramas discursivas presentes nos documentos – no caso desta pesquisa, o currículo de Pedagogia da referida instituição.

Pensados dessa maneira, os documentos são encarados como monumentos históricos que materializam o cenário de um tempo e a “constituição do sujeito na trama histórica” (Foucault, 2021, p. 43). Nessa perspectiva, os sujeitos docentes em formação inicial no curso de Pedagogia são pensados a partir de sua produtividade. Em outras palavras, o que importa é justamente o processo de governo biopolítico operado pelo currículo, o qual produz professores(as) para atuar de um determinado modo na Educação Infantil, fabricando subjetividades deste tempo.

O conceito-ferramenta de governo é definido como o ato ou ação que visa dirigir as condutas dos sujeitos, bem como os modos de agir e ser dos outros e de si mesmo, enquanto o vocábulo Governo faz referência à instância administrativa e governamental (Veiga-Neto, 2005). Governo refere-se, portanto, às ações que conduzem os indivíduos a se comportar, ser, viver e constituir-se de certa maneira na sociedade, conforme os regimes de verdade instituídos em uma racionalidade.

Como as relações de poder se exercem em rede, “os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (Foucault, 2021, p. 284). Por isso, as práticas de governo são exercidas em cadeia, por uma multiplicidade de sujeitos na sociedade, podendo operar, inclusive, sobre uma determinada população específica: a população docente na Educação Infantil constituída inicialmente no curso de Pedagogia.

É justamente com relação ao corpo-espécie da população que a Biopolítica atua, no sentido de “fazer viver e deixar morrer”, ou seja, gerir a massa populacional e seus fenômenos de natalidade, mortalidade, longevidade, higiene e saúde pública e outros, exercendo o poder sobre a vida dos sujeitos. Houve um acoplamento da Biopolítica e seus controles reguladores da vida ao antigo direito da soberania em “fazer morrer e deixar viver” e ao poder disciplinar – anátomo-política do corpo humano (Foucault, 2020).

Nas palavras de Foucault (2010, p. 207), foram constituídos mecanismos reguladores, “de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais [...]”; de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.” Convém alertar, entretanto, que o poder disciplinar não foi substituído pelo biopoder, o que permite “[...] não se excluírem e poderem articular-se um com o outro” (Foucault, 2010, p. 211).

Assim, o conceito de governo biopolítico é empregado neste estudo como ferramenta analítica para problematizar as práticas postas em circulação pelo documento curricular do curso de Pedagogia da Uergs que visam governar a conduta dos(as) licenciandos(as) no decorrer da formação inicial. Esse governo biopolítico se exerce sobre a vida dos indivíduos, constituindo as condutas dos futuros docentes com relação a si mesmos, na esfera individual e micropolítica, e no que tange a toda a população docente da Educação Infantil, no âmbito macropolítico (Lockmann, 2013).

O governo se exerce a partir da condução das ações, das condutas e dos modos de ser e estar no mundo dos sujeitos; a biopolítica, por sua vez, representa uma noção que apreende os fenômenos intrínsecos à vida das populações, individual e coletivamente. Ao fim e ao cabo, o governo biopolítico enquanto ferramenta conceitual-analítica permite analisar como a população docente da Educação Infantil é governada através de práticas que são operadas pelo currículo do curso de Pedagogia da Uergs e pelas políticas regulamentadoras da formação inicial no Brasil.

CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UERGS: SITUANDO A INSTITUIÇÃO E O CURSO

Nesta seção, apresento alguns dados importantes acerca da Universidade e do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado, bem como sua matriz curricular vigente.

A instituição, assim denominada, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada através da Lei nº 11.646, “organizada sob a forma de Fundação, *multicampi*, com autonomia pedagógica, didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida a gratuidade do ensino nos seus cursos regulares” (Rio Grande do Sul, 2001, p. 1). Desde então, são ofertados diversos cursos de graduação, dentre os quais destaco o curso de Pedagogia e os quatro Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) construídos até o momento.

A primeira organização curricular iniciou em 2002, com a denominação de Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Uergs, 2004). O segundo PPC foi instituído em 2008 e foi reconhecido por habilitação de Licenciatura em Pedagogia (Uergs, 2008), abrangendo os campos de atuação preconizados pelas DCNP (Brasil, 2006). O PPC seguinte instituiu o curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura (Uergs, 2014).

O PPC vigente foi aprovado e instituído em 2021 e, atualmente, o curso é ofertado nas Unidades de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, São Francisco de Paula, Litoral Norte - Osório e São Luiz Gonzaga, as quais abrangem cinco regiões do Estado. Segundo o documento, as demandas contemporâneas voltadas ao curso de Pedagogia no Brasil exigiram sua “reestruturação e adaptação às normas e regulamentações vigentes, em especial a Resolução CNE/CP nº 01/2006, Resolução CNE/CP Nº 2/2015, Resolução CNE/CP Nº 02/2019, e no Rio Grande do Sul, à Resolução CEEEd Nº 356/2021” (Uergs, 2021, p. 37).

A implementação de recentes políticas, documentos normativos curriculares e legislações que regulamentam o curso de Pedagogia, a formação inicial docente no Brasil e o currículo nacional da Educação Básica tornam urgente um espaço de problematização hipercrítica para pensar de outros modos e provocar rupturas nas verdades naturalizadas que conformam os (futuros) docentes da Educação Infantil no curso de Pedagogia.

Nesse contexto, é necessário reiterar que as análises aqui apresentadas foram constituídas em torno do currículo vigente, isto é, do documento curricular instituído em 2021 no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela instituição. Tal escolha se justifica em razão das estratégias de governamento da população docente colocadas em operação por documentos como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

As estratégias presentes em tais documentos formam tramas discursivas imbricadas em relações de saber e poder que governam a docência contemporânea na primeira etapa da Educação Básica. Engendrado nas proposições das políticas curriculares, o currículo de Pedagogia “opera como um potente meio de produção de discursos, criando verdades, interesses e conceitos, por meio dos quais torna suas orientações indelevelmente ‘naturais’ e ‘necessárias’ no contexto educacional” (Carvalho, 2015, p. 467).

Dentre os componentes curriculares que versam sobre a etapa da Educação Infantil, foram selecionados como *corpus* analítico os seguintes, com base na aproximação com a proposta deste texto: “Infâncias e Culturas Infantis”, “Pedagogias das infâncias”, “Práticas pedagógicas na creche” e “Práticas pedagógicas na pré-escola”.

A seção a seguir apresenta as análises produzidas a partir dos componentes que integram o estudo em relação com as políticas já citadas e seus efeitos na formação inicial constituída no curso de Licenciatura em Pedagogia da Uergs.

O GOVERNAMENTO DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) EM PEDAGOGIA E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar o PPC de Pedagogia da Uergs, instituído em 2021, refinei a busca pelos componentes curriculares que enfocam a Educação Infantil, em especial, aqueles que objetivam discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes docentes, portanto, governar suas condutas profissionais na Educação Infantil.

Nesse sentido, embora os dois primeiros componentes analisados na sequência assumam como finalidade pensar sobre as infâncias e Pedagogias das infâncias, compreendo que integrá-los na presente análise é um movimento pertinente, “uma vez que essas concepções regulam a prática docente e as formas de exercer a docência na primeira etapa da Educação Básica” (Santos, 2022, p. 53).

O componente curricular referente às “*Infâncias e Culturas Infantis*” totaliza a carga horária de 60 horas, 30 horas destinadas à prática, e é cursado no decorrer do terceiro semestre do curso. Como o foco da análise aqui apresentada assenta-se na docência na Educação Infantil, apresento apenas algumas pistas sobre as concepções de infância que emergem no currículo da Uergs e como estas reverberam na formação inicial docente.

O componente se propõe a discutir as múltiplas infâncias e culturas infantis a partir da perspectiva dos Estudos da infância, compreendendo a criança como sujeito de direitos, que produz culturas por meio do convívio social. Esse modo de olhar para as infâncias visa não apenas reconhecer as “infâncias, seus diferentes contextos e condicionantes socioculturais”, mas refletir “sobre as implicações na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Uergs, 2021, p. 109). Ou seja, o currículo propõe o reconhecimento das infâncias, vistas em sua multiplicidade, como forma de conduzir as práticas pedagógicas para as necessidades da contemporaneidade na Educação Infantil.

O currículo é atravessado por concepções de infância mundialmente pulverizadas pela Reggio Emilia e Sociologia da Infância. A proposta italiana da Reggio Emilia que emergiu no pós-guerra, destaca a “possibilidade de experimentação e exploração de diferentes espaços e recursos pelas crianças” (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 113). A Sociologia da Infância “emerge no final dos anos 90, no Hemisfério Norte. [...] Passa a ver a criança e suas infâncias com um olhar renovado, problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, bem como uma concepção uniforme da infância” (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 114).

Embora tais concepções apresentem especificidades que permitem diferenciá-las, ambas assumem as crianças como protagonistas no processo de aprendizagem e apontam as metodologias ativas como práticas capazes de garantir que a autonomia e a liberdade de escolha sejam potencializadas. Estes são discursos recorrentes em documentos do campo da Educação Infantil, a exemplo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e BNCC, instituída em sua terceira versão em 2017.

Estudos recentes sobre estes referenciais curriculares evidenciam que tem sido constituído um padrão docente BNCC, em outras palavras, as concepções italianas presentes nos documentos

têm produzido um modelo único de atuar como docente na Educação Infantil (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021; Santos, 2022; Horn; Fabris, 2018). Os discursos presentes nas DCNEI e, mais recentemente, na BNCC, são tomados como verdade pelos docentes, de forma que atingir práticas em conformidade com as concepções evidenciadas torna-se uma meta profissional na Educação Infantil.

Ao analisar como tais perspectivas de infância, criança e professor(a) geram deslocamentos na organização curricular do curso de Pedagogia da Uergs, reconheci a repetição de termos e expressões que estão em voga na atualidade. O componente de “Infâncias e Culturas Infantis” recorre a enunciados como: “criança como sujeito de direitos e ator social”, “múltiplas infâncias”, “culturas infantis”, “pluralidade das infâncias” (Uergs, 2021, p. 109).

O componente intitulado “*Pedagogias das infâncias*” é ofertado no quarto semestre do curso de Pedagogia e abrange a carga horária de 30 horas. Somam-se aos enunciados a pouco mencionados, os termos presentes em seu ementário: “criança como sujeito capaz”, “sujeito de direitos”, “infâncias”. O currículo do curso prolifera a concepção de criança como sujeito de direitos, protagonista e capaz, discursos que circulam em inúmeros documentos curriculares brasileiros, dentre eles as DCNEI que reconhecem a criança como “sujeito histórico e de direitos [...]” (Brasil, 2010, p. 12).

A ementa aponta a articulação deste viés com as pedagogias participativas e as contribuições de teóricos na sua composição contemporânea, além de apresentar os “deslocamentos entre pedagogias transmissivas e participativas” (Uergs, 2021, p. 119). Ao reforçar a existência desse movimento histórico, o documento reitera a ideia de que as pedagogias tradicionais, caracterizadas pela memorização, métodos expositivos centrados na figura do(a) professor(a) e foco no ensino, não mais constituem um modo de exercer a docência contemporânea.

Em vez disso, pretende-se estimular os(as) licenciandos(as) à “construção de práticas pedagógicas que enfoquem a participação da criança como sujeito capaz e de direitos”. Percebo, também, que o governmentamento é exercido na formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) da Educação Infantil por meio dos discursos de autores do campo das pedagogias das infâncias e referenciais italianos. As teorizações dos *experts* da Educação Infantil representam “uma estratégia biopolítica que tem como objetivo atingir aqueles que estão em contato com os sujeitos infantis” (Silva, 2018, p. 108), o que produz o governmentamento biopolítico da população docente da Educação Infantil.

O terceiro componente curricular que integra este texto é denominado “*Práticas Pedagógicas na Creche*” e constitui-se de 75 horas (15h práticas), sendo ofertado no quinto semestre do curso de Pedagogia da Uergs. O Quadro 1, a seguir, destaca os objetivos e conteúdos programáticos descritos em seu ementário, conforme consta no PPC:

Quadro 1 – Práticas Pedagógicas na Creche

<i>Objetivo(s):</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades da educação de crianças de 0 a 3 anos, da docência e do currículo nessa faixa etária; - Conhecer abordagens pedagógicas que subsidiem a fundamentação teórica, o planejamento e a avaliação de práticas cotidianas com bebês e crianças bem pequenas na creche; - Vivenciar o cotidiano nos diferentes espaços e tempos da creche.
<i>Conceitos, eixos ou conteúdos programáticos:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Bebês e crianças bem pequenas: ações, interações, corpo e linguagens; - Singularidades da docência com bebês e crianças bem pequenas; - Acolhimento e inserção na creche; - Práticas cotidianas e jornada/rotina na creche; - Atividades de atenção pessoal (higiene, alimentação e descanso); - Planejamento, documentação e avaliação na creche; - Organização dos tempos e espaços internos e externos; - Materiais, objetos, livros e brinquedos para bebês e crianças bem pequenas; - O brincar na creche (brincadeira heurística, cesto dos tesouros, faz de conta); - Campos de experiências na creche: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Analisar os objetivos e conteúdos do componente por um viés hipercrítico possibilita compreender as demandas atuais que se manifestam na organização curricular do curso de Pedagogia. O componente assume como foco o trabalho pedagógico desenvolvido em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (Brasil, 1996), visando governar as condutas dos profissionais que atuarão neste contexto educativo cuja matrícula não é obrigatória na Educação Infantil.

Se direciona às crianças com idade entre 0 e 3 anos e diferencia este período em “práticas cotidianas com bebês e crianças bem pequenas na creche” (Uergs, 2021, p. 131). Ao utilizar a organização por grupos etários, percebe-se o alinhamento do currículo de Pedagogia da Uergs com a BNCC, a qual estrutura a Educação Infantil a partir do trabalho com bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017). Enquanto os dois primeiros grupos se referem à creche, o terceiro integra a pré-escola.

A visão de desenvolvimento humano proposta na BNCC, ao se pautar em competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e campos de experiências específicos para cada grupo, reitera um discurso organicista e homogeneizante que produz um apagamento das diferenças entre as crianças (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021), o que não coaduna com a concepção das múltiplas infâncias.

Os discursos postos em circulação na BNCC atravessam o currículo de diversas maneiras, utilizando-se de diferentes estratégias de governo dos(as) acadêmicos(as) de Pedagogia em formação inicial. Outro ponto pertinente nesse sentido diz respeito aos “campos de experiências na creche: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” (Uergs, 2021, p. 132).

A definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, associa-se aos campos de experiências, delimitando as práticas pedagógicas aceitas dentro do padrão docente BNCC. Os campos de experiências foram tomados na Base como práticas orientadoras da docência que se tornaram um imperativo incontestável de uma boa atuação na Educação Infantil, em estreita vinculação com as inspirações italianas incorporadas nos documentos educacionais brasileiros (Santos, 2022).

Tal concepção assume a criança como central no processo de planejamento pedagógico e aprendizagem, com o propósito de constituir uma formação integral de desenvolvimento. Entretanto, a organização da BNCC por objetivos de desenvolvimento atribuídos a cada um dos três grupos etários “acarreta uma incoerência que não possibilita um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade do desenvolvimento infantil” (Santiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1184).

Compreendo que os discursos que enfocam as crianças em seu protagonismo e autonomia de escolha no seu processo de aprendizagem, além das experiências que devem ser oportunizadas aos bebês e crianças bem pequenas na creche, acabam por prescrever modos específicos de atuar como docente dessa etapa da Educação Básica. Estes discursos estão imbricados em uma racionalidade neoliberal que visa produzir sujeitos competentes e habilidosos para o mercado, capazes de fazer escolhas inteligentes no que tange aos investimentos na formação pessoal e em seu capital humano.

A BNCC é incluída na formação inicial em Pedagogia como um saber-poder a ser aprendido e incorporado nas práticas docentes, governando essa população. O documento que institui as novas DCNs para a formação inicial de professores da Educação Básica e a BNC-Formação, estabelece como referência:

[...] os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019, p. 8).

O excerto evidencia como os discursos e regimes de verdade propagados pela BNCC são fortalecidos através dos documentos curriculares voltados ao governo da população em formação

inicial. Essas tramas “fornecem condições de possibilidade para problematizar a produção de uma docência contemporânea na Educação Infantil, engendrados na lógica da racionalidade neoliberal” (Santos, 2022, p. 89).

Com o intuito de expandir as competências das crianças de fazer escolhas e exercer sua liberdade, o componente em questão destaca que o(a) professor(a) da creche deve ofertar a “organização dos tempos e espaços internos e externos”, bem como dos “materiais, objetos, livros e brinquedos para bebês e crianças bem pequenas” (Uergs, 2021, p. 131). O(a) docente constitui-se na contemporaneidade como facilitador(a), mediador(a) ou organizador(a) de experiências, que apenas proporciona as condições, espaços e materiais a partir dos quais as crianças, por si mesmas, irão aprender e desenvolver-se.

O currículo do curso de Pedagogia opera na produção de professores(as) facilitadores(as) da aprendizagem infantil que, desde a creche, devem incentivar a autonomia, os interesses individuais, a liberdade de escolha e a capacidade de aprender a aprender. A sociedade pedagógica provocou um deslocamento do ensino e das práticas desenvolvidas pelos docentes, para um cenário em que as aprendizagens dos próprios sujeitos se tornaram um investimento necessário ao longo de toda a vida (Camozzato, 2018), iniciando-se já nos primeiros anos de vida das crianças.

Outro eixo ou conteúdo abordado em “Práticas pedagógicas na creche” versa sobre “planejamento, documentação e avaliação na creche” (Uergs, 2021, p. 131). É possível problematizar, a partir do documento curricular do curso, que a estreita conexão entre tais aspectos remete à prática da escuta e observação atenta das crianças e seus interesses como indispensáveis no processo de planejamento, documentação pedagógica – concepção também inspirada em referenciais italianos – e avaliação.

O governo da docência na Educação Infantil que ocorre na formação inicial em Pedagogia aponta para a autorregulação das crianças frente à sua liberdade de escolha e aprendizagem. Em outras palavras, “[...] não são os adultos que escolhem; eles apenas oferecem inúmeras possibilidades para que cada criança possa fazer a sua escolha a partir do seu interesse [...]” (Horn; Fabris, 2018, p. 550). Tais possibilidades, como dizem as autoras, ou ainda, experiências, no vocabulário da BNCC, devem ser oportunizadas pela figura do(a) docente mediador(a)/facilitador(a) da aprendizagem na Educação Infantil.

Os(as) acadêmicos(as) em formação inicial são incitados a estimular os cuidados pessoais de higiene, saúde e alimentação das crianças na creche, tendo em vista que os investimentos biopolíticos em torno da população matriculada na Educação Infantil recaem, também, sobre a saúde e bem-estar dos sujeitos. O neoliberalismo exige que a população seja ativa e saudável para atuar produtivamente na sociedade, para tal, a Educação Infantil se torna um campo potente para “[...] imbuir nos sujeitos hábitos saudáveis, proteção do risco social, melhoria na qualidade de vida do sujeito enquanto corpo-espécie individual, mas com investimentos no capital humano, que será coletivo” (Santaiana, 2015, p. 133).

O componente de *“Práticas Pedagógicas na Pré-escola”* possui a mesma carga horária que o anterior e também é ofertado no quinto semestre do curso. O quadro 2 destaca os objetivos e conteúdos programáticos citados em seu ementário no PPC de 2021:

Quadro 2 – Práticas Pedagógicas na Pré-escola

<i>Objetivo(s):</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as dimensões da prática pedagógica na pré-escola: currículo, didática, planejamento, avaliação e documentação pedagógica; - Reconhecer a importância da organização do espaço, tempo e materiais no cotidiano com crianças de 4 a 6 anos; - Vivenciar o cotidiano nos diferentes espaços e tempos da Pré-Escola.
<i>Conceitos, eixos ou conteúdos programáticos:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Inserção e acolhimento na pré-escola; - Práticas cotidianas e organização da jornada/rotina na pré-escola; - Indissociabilidade entre o cuidado e a educação; - Pedagogia do cotidiano e da escuta; - Linguagens infantis; - Planejamento, documentação e avaliação na pré-escola; - Especificidades dos projetos com crianças de 4 a 6 anos; - Espaços internos e externos, tempo e materiais; - Campos de experiências: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; - Participação das famílias e comunidade; - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; - Idade de corte para o Ensino Fundamental.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

A análise dos excertos referenciados no Quadro 2 demonstra a recorrência de alguns discursos que também integram o componente voltado à docência na creche, tais como: vinculação entre “planejamento, documentação e avaliação na pré-escola”, “organização do espaço, tempo e materiais” e os cinco campos de experiências que integram o documento da BNCC – Educação Infantil (Uergs, 2021).

A repetição dessas concepções pautadas em referenciais e teóricos italianos e da Sociologia da Infância no currículo de Pedagogia da Uergs evidencia o governo biopolítico produzido pela discursividade curricular das políticas e documentos educacionais brasileiros, com destaque para a BNCC e BNC-Formação. Os(as) docentes da Educação Infantil vão se constituindo inicialmente tomando esses discursos como verdade absoluta, que prescreve como se deve ser docente na contemporaneidade.

Com relação às perspectivas de trabalho pedagógico na Educação Infantil, o documento curricular recorre à “Pedagogia do cotidiano e da escuta” (Uergs, 2021, p.133). Ao reler os documentos das DCNEI e BNCC, observei nas Diretrizes a concepção da criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e *práticas cotidianas* que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” (Brasil, 2010, p. 12, grifo meu), ao passo que na BNCC é visível a associação entre os campos de experiências e o acolhimento das experiências da *vida cotidiana* das crianças (Brasil, 2017).

Estas e outras recorrências ao cotidiano pedagógico e à importância da escuta fortalecem a trama discursiva que gera efeitos na docência na Educação Infantil, governando suas condutas a partir das necessidades atuais: oportunizar espaços, tempos e materiais que permitam às crianças a escolha das atividades e sua autonomia; e escutar os interesses das crianças como guias para o planejamento, documentação e avaliação enquanto facilitador(a) da aprendizagem (Horn; Fabris, 2018).

Outra discussão trazida pela proposta curricular apresenta as “especificidades dos projetos com crianças de 4 a 6 anos” (Uergs, 2021, p. 133). Tal metodologia, considerada ativa e inovadora, é incluída no currículo de Pedagogia da Uergs como uma verdade a ser praticada nas ações docentes, afeita aos preceitos neoliberais dos interesses individuais, autonomia, liberdade de escolha, protagonismo e vivência de múltiplas experiências. Ademais, “também se

observa uma descentralização do papel docente no processo educativo” (Carvalho; Guizzo, 2016, p. 220).

Por fim, o componente aborda a “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” e a “idade de corte para o Ensino Fundamental”, discursos em conformidade com a BNCC. Com isso, as pesquisadoras Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1199) analisam que a primeira etapa de escolarização é pensada como um preparatório de aprendizagens necessárias ao Ensino Fundamental, “em detrimento de se constituir e afirmar-se como espaço que realmente deve preocupar-se com o desenvolvimento integral de todas as possibilidades de aprendizagens”.

Os discursos e concepções pedagógicas discutidos no decorrer da presente seção integram a organização curricular do curso de Pedagogia da Uergs em seu PPC vigente, sendo efeito das relações de poder-saber produzidas nos demais documentos curriculares brasileiros. Esses saberes instituídos na formação inicial dos(as) licenciandos(as) operam como “formas de governo vinculadas a determinadas verdades que circulam em um momento histórico específico” (Anflor; Santaiana, 2020, p. 334) e que governam a população docente de um determinado modo.

PARA IR ALÉM DA DOCÊNCIA CONSTITUÍDA PELO CURRÍCULO...

No jogo dos saberes e poderes, o currículo acolhe e faz funcionar na formação inicial em Pedagogia os discursos tomados como verdade em nosso tempo, a fim de governar os sujeitos conforme as demandas contemporâneas da docência na Educação Infantil que emergem na racionalidade neoliberal. Ao olhar para os documentos curriculares como campos de saber-poder, pude analisar que o currículo do curso

de Pedagogia da Uergs opera no governmento da docência na Educação Infantil dos(as) acadêmicos(as) em formação inicial.

Nesse sentido, o objetivo deste texto foi analisar tais práticas de governmento e modo(s) de ser docente na Educação Infantil engendrados pelo currículo do curso na formação inicial dos(as) licenciandos(as). As problematizações apresentadas no decorrer da escrita levam a pensar que é produzido pelo currículo de Pedagogia da Uergs um modo docente padrão BNCC e BNC-Formação.

Ou seja, o(a) professor(a) da Educação Infantil na contemporaneidade é governado para exercer as seguintes condutas profissionais: ser capaz de inovar e aprender a aprender permanentemente; reconhecer as infâncias, o protagonismo e a potencialidade das crianças como produtoras de cultura e de suas próprias aprendizagens; acolher, escutar e atentar-se aos interesses individuais das crianças ao planejar, registrar e avaliar as aprendizagens; atuar como facilitador(a) da aprendizagem; permitir a liberdade de escolha das crianças frente às experiências no cotidiano pedagógico.

Esse modo de ser docente da Educação Infantil é produzido pelas concepções eurocêntricas que expressam os preceitos neoliberais da formação do capital humano, e não dão conta de abarcar as diferenças do contexto educacional brasileiro e dos modos de atuar como professor(a) dessa etapa. Ao invés de uma prescrição de práticas pedagógicas conformadas ao padrão BNCC, é mais produtivo problematizar os modos pelos quais se governa a conduta dos(as) licenciandos(as) em formação inicial no curso de Pedagogia.

Nesse contexto, o exercício da hipercrítica é necessário para usar outras lentes e pensar novos discursos e possibilidades de constituir-se docente na Educação Infantil, criando espaços para a autoria profissional, sem receitas e fórmulas únicas para atuar. Em vez de docência, docências, no plural e na diferença...

REFERÊNCIAS

ANFLOR, Patrícia; SANTAIANA, Rochele da Silva. Base Nacional Comum Curricular: estratégias de governo dos infantes e das práticas pedagógicas docentes.

TEXTURA, [S. l.], v. 22, n. 51, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5434> Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Normativas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Normativas, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação (MEC). Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Normativas, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Normativas, 2019.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set-dez., 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, [S. /], v. 13, n. 33, 2021.

FABRIS, Elí Teresinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia:** cenários da carreira. Coleção EAD. Cidade: São Leopoldo. Editora Unisinos, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Albuquerque. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** MACHADO, Roberto (org.) 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Teresinha Henn. Documentação Pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governmentação da Infância Contemporânea. **Educação Temática Digital Campinas**, São Paulo, v. 20, n. 2 p. 539-554, 2018.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí Teresinha Henn; BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. Docências contemporâneas na educação infantil: um ensaio sobre a posição do ensino. **Educação em Foco**, [S. /], v. 24, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 02 dez. 2022.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In*: FABRIS, Elí Teresinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica.** Coleção Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 11.646, de 10 de julho de 2001.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2001. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.646.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SANTOS, Andreia do Nascimento. **A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governmentação da docência na Educação Infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da UERGS, Litoral Norte-Osório/RS, 2022.

SANTAIANA, Rochelle da Silva. **Educação Integral no Brasil:** a emergência do dispositivo de intersetorialidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGEDU, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131041/000980271.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, [S. /], v. 23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/81126>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, Isabela Dutra Correia da. **INFANTOCRACIA**: Deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. 144 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Curso de Pedagogia - anos iniciais do ensino fundamental**: crianças, jovens e adultos. Porto Alegre, 14 de dezembro de 2004. UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia** – Licenciatura. Pró-reitoria de ensino – PROENS. Área de Ciências Humanas. Porto Alegre, 2008. UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**: Licenciatura- PPC. Pró-reitoria de ensino – PROENS. Área de Ciências Humanas. Porto Alegre, 2014.

UERGS. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**: Licenciatura. Porto Alegre: Uergs, 2021. Disponível em: <https://uergs.edu.br/upload/arquivos/202201/19150530-ppc-pedagogia-2021-final-formatado-biblioteca.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. /], v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.



*Rochele da Silva Santaiana
Rita de Cássia Portella
Patrícia Santos Anflor*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

**(IN)VISIBILIDADES NOS DISCURSOS SOBRE CORPO
E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99567.3

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra duas pesquisas que articulam possibilidades investigativas tendo como *corpus* empírico documentos normativos na formação do currículo para Educação Infantil. Objetiva discutir o que a Base Nacional Comum Curricular aponta nos campos *Eu, o outro e o nós* e *Corpo, gestos e movimentos* (Brasil, 2017) tornando visíveis ou invisíveis práticas e entendimentos do corpo e da sexualidade infantil.

Ao problematizar *Que discursos podem ser visibilizados na BNCC da Educação Infantil quanto ao corpo e sexualidade?* apontamos que o estudo entende as infâncias como historicamente conformadas por ideais, frutos de mecanismos de subjetivação trazidos pela Modernidade que constroem-se sob binarismos e classificações.

Apoiados nas teorizações foucaultianas, no campo pós-estruturalista e em autores da infância, investimos nos discursos instituídos pela Base Nacional Comum Curricular, tendo o documento como superfície analítica. Permitimo-nos dizer que preceitos como integralidade, igualdade, diversidade e equidade integram um discurso que se deseja amplamente verdadeiro, num enfraquecimento de discussões voltadas ao corpo e sexualidade.

DO GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS

As crianças e as discussões sobre as infâncias fazem parte do nosso cotidiano, já que estamos profissionalmente envolvidas com elas e com os adultos que com elas interagem, sejam eles docentes, familiares, representantes de instituições que lidam com a população infantil e redes municipais de ensino. Por isso nos autorizamos

a dizer que escutamos, vemos e conhecemos muitas explicações e defesas sobre qual é a infância ideal, como ela deve ser educada e como, curricularmente, a Educação Infantil precisa ser organizada.

Compartilhamos a noção de que as infâncias são conformadas por certos ideais, frutos de mecanismos de subjetivação trazidos pela Modernidade, o que provoca a construção de binarismos e classificações. Classificações que posicionam a criança como aprendente, não-aprendente, boa, ruim, saudável, doente, protegida, de classe popular... feminina e masculina... enfim, são muitos os olhares que concebem as múltiplas infâncias. Historicamente as políticas do campo da assistência, saúde e educação vêm produzindo discursos e saberes sobre a população infantil.

Destacamos que este trabalho se distancia de uma visão única de infância, por isso pensamos em múltiplas infâncias tal como discutido por Dornelles e Marques (2015). Procuramos nos afastar de uma ideia de infância ingênua, pura, que precisa ser protegida e educada pelos adultos. Essa visão, de forma muito forte, se naturalizou como sendo o estado normal de ser criança e a ela ainda nos remete invariavelmente. Entendemos que existem várias formas de viver e experienciar as infâncias no mundo.

O que é importante destacar é que da Idade Média até a Modernidade houve a criação de uma noção de infância, tal qual a conhecemos até hoje. Isto é efeito de uma ideia instauradora sobre o que seja a infância, que foi se "afirmando cada vez mais em épocas como o Renascimento, para se consolidar a partir do Século das Luzes" (Dornelles, 2005, p. 14).

Este trabalho, amparado em autores como Michel Foucault do campo do pós-estruturalismo, assim como autores que discutem infância e Educação Infantil, procura realizar uma discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular com foco na área da Educação Infantil. Trata-se de um recorte de duas pesquisas

de Mestrado em andamento que articulam as discussões curriculares sobre a Educação Infantil e as questões de gênero e sexualidade que partem da seguinte problematização: Que discursos podem ser visibilizados na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil quanto ao corpo e sexualidade?

Metodologicamente este artigo se organiza evidenciando especificamente os dois primeiros campos de experiência da BNCC para a Educação Infantil: o primeiro, intitulado *O eu, o outro e o nós*; o segundo chama-se *Corpo, gestos e movimento*. Na perspectiva dos estudos foucaultianos realizamos um investimento nos discursos instituídos pela BNCC, focando nas questões de sexualidade na corporeidade. Tomando o documento como superfície analítica trabalhamos nas visibilidades e invisibilidades que ele evidencia, apontando perspectivas e direcionamentos para o trabalho com o corpo e sexualidade infantis. Entendemos que a justificativa principal deste estudo é detectar que práticas na Educação Infantil são sancionadas como boas e saudáveis para a infância de 0 a 5 anos e quais são excluídas pelo direcionamento do documento, oficializando determinadas infâncias como as esperadas que sejam formadas na Escola de Educação Infantil.

Os discursos oficializam determinadas infâncias, principalmente os produzidos pelas políticas públicas e curriculares, articulam formas de como conduzir a conduta dos infantis. Os discursos, segundo Foucault, se revestem de uma “série de finalidades específicas, que são o próprio objetivo do governo” (Foucault, 2003, p. 284). Essa lógica é também visível nas estratégias discursivas que visam o governo da infância na recém instituída BNCC.

O CORPO INFANTIL E A BNCC

A BNCC é foco das discussões que se alastram pelo cenário educacional brasileiro, fazendo parte de rodas de conversas, reuniões e sistemáticas de estudos dos mais diferentes grupos de docentes do país. No âmbito dos discursos surge o documento norteador que implicará nas propostas curriculares como referência para elaboração do currículo das escolas, definindo o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indicando os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. A BNCC se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para formação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou ainda, que confundem “educação integral com educação ou escola em tempo integral” (Brasil, 2017).

A BNCC trata a incorporação da Educação Infantil nas suas demandas com um enfoque positivo: “mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 32). Segundo a versão final do documento, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). De acordo com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) são as interações e brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

O que não vem passando despercebido no documento são algumas ausências, como o professor Júlio Furtado apresenta em sua coluna para o jornal *O Dia*, datada de 21 de abril passado, fazendo uma análise que nos importa: “A Base Nacional já chega em meio a críticas e resistências. As principais ocorrem porque a BNCC [...] não consolidou as questões de gênero como conteúdo obrigatório [...] nas escolas públicas” (Furtado, 2018). Observamos que nesta terceira (e escolhida) versão da BNCC já não aparecem as questões de “identidade de gênero” e “orientação sexual”, que podiam ser brandamente observadas nas versões anteriores. O documento traz a palavra sexualidade seis vezes, no transcorrer de suas 396 páginas. Na introdução, a palavra aparece numa alusão à Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2017). No capítulo 3, reservado à Etapa da Educação Infantil, a palavra não aparece em nenhum dos subcapítulos. Volta a fazer parte de conteúdos elencados, de forma superficial, quando tratar-se de abordagens para alunos das séries finais do ensino fundamental (Brasil, 2017). A palavra sexo aparece duas vezes: na introdução (ibidem) enquanto marcador social, e na descrição de conteúdos do componente Ciências, subgrupo Vida e Evolução para o 5º ano, tratando da elaboração de cardápios baseados em necessidades biológicas distintas (Brasil, 2017). Gênero, enquanto categoria de análise, surge em doze oportunidades: na introdução e entre as páginas 56 e 381 do documento. Em nenhuma de suas aparições fez-se alusão ao gênero na Etapa Educação Infantil.

Ao estabelecer cinco campos de experiências para a Educação Infantil, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017), o documento considera-os como direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantis. Chamamos atenção para os dois primeiros títulos, por entendermos que seriam estes os espaços para que o documento especificasse uma tomada de direção na educação para a sexualidade deste corpo infantil. Como nos lembra Jane Felipe:

As narrativas contidas no currículo, de maneira explícita ou não, corporificam noções muito particulares sobre o conhecimento, as formas de organização da sociedade e diferentes grupos sociais, estabelecendo, por exemplo, qual o conhecimento que pode ser considerado legítimo, quais as formas de conhecer que são válidas, etc. Tais narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais os grupos sociais legitimados, a ponto de poderem representar a si e aos outros ou ainda quais os grupos sociais que são apenas representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação (Felipe, 2016, p. 2).

A sexualidade infantil não é um algo inexistente. Autores como Louro (2014) e Felipe (2000), Carvalho e Guizo (2016) apontam para uma construção da sexualidade infantil pautada no controle sobre as condutas infantis. Os discursos de cuidado e de controle são por eles mesmos, discursos sobre a sexualidade e são referência primordial no processo de produção das verdades e subjetividades dos corpos. O projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo. A causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber daquilo que ele próprio ignora, tudo isso podemos ver desenrolar-se no discurso do sexo. Contudo, não devido a alguma propriedade natural, inerente ao próprio sexo, mas em função das táticas de poder imanentes a tal discurso (Foucault, 1980). Em termos documentais, a BNCC nos remete a um corpo infantil que interage, se solidariza, tem limites e deve explorá-los, comunica-se, reconhece sensações, tem afetos, gera espaços e desloca-se, aprende o autocuidado e a autonomia.

As aprendizagens se tornam mais complexas à medida que a criança cresce, requerendo a organização das experiências e vivências em situações estruturadas de aprendizagem. Uma intenção educacional preside as práticas de orientação da criança para o alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, desenhar, pintar, recortar, conviver com livros e escutar histórias, realizar experiências, resolver conflitos e trabalhar com outros. A construção

de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações (Brasil, 2017, p. 35).

Atravessado pela norma que o gerou, a este corpo foram instituídos títulos, dando-lhe sentido social. Os corpos infantis pautados pela BNCC deparam-se com uma descrição que faz deles destituídos de subjetivações e construções da ordem da sexualidade, e esta ideia nos remete a uma Educação Infantil voltada a um projeto de corpo infantil assexuado. Mas mesmo quando invisibilizada, a sexualidade é um dos componentes da identidade do indivíduo, “[...] envolve rituais, linguagens, fantasias, símbolos, convenções [...]” (Louro, 2015, p. 11), identidade esta, codificada através do gênero, moldada através de redes de poder. Foucault procurou saber quais foram os efeitos de subjetivação a partir da existência de discursos que pretendiam dizer uma verdade para os sujeitos sobre eles mesmos. Sobre isso, ele questionou:

Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo? (Foucault, 1984, p. 13).

Assim parece-nos que a competência norteadora do documento sugerindo a valorização da diversidade de vivências corporais falha ao não tornar transparente de que corpo estamos falando. Os gestos e os movimentos que devem ser explorados para a aplicação dos preceitos desta BNCC estão relacionados a história de um corpo sexualmente oculto. E não há uma definida programação de efeitos sobre esta invisibilidade. Ou temos uma vertente educacional de corpos assexuados? E estaríamos, de fato, prontos para trabalhar a identidade de gênero neutra?

Na perspectiva aqui colocada, a subjetividade está estreitamente relacionada às relações de poder. Acreditamos que a BNCC produz um discurso sobre o corpo infantil e sobre o que é considerado adequado e produtivo em termos de desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Os processos de subjetivação perpassam o investimento discursivo da Base instituindo “sobre o que” se deve aprender, o que precisa ser desenvolvido, visando o controle e adequação do uso deste corpo infantil em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta, atividades artísticas, entre outras possibilidades (Brasil, 2017).

Com o corpo (por meio de sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço, 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 (Brasil, 2017, p. 36).

Enfoca-se a necessidade das crianças demonstrarem valorização das características de seu corpo, nas diversas atividades das quais participam e em momentos de cuidado de si e do outro (Brasil, 2017). Esta mesma valorização não dá pistas do que já é uma realidade afirmativa em termos de sexualidade para este indivíduo. Uma construção social associada ao time de futebol, ao gosto por cozinhar, ao tratamento dado às bonecas é uma característica da infância, e mesmo a necessidade de rejeitar os determinismos biológicos não faz destas constituições partes invisíveis deste pequeno ser social.

Na BNCC não existe subjetividade fora de um discurso que a produz como tal, considerando o silenciamento da sexualidade e da corporeidade na etapa da Educação Infantil. Assim, na BNCC o corpo aparece, existe como superfície de aprendizagem, que apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura e no cuidado de si.

O CORPO INFANTIL: PENSANDO CONTEMPORANEAMENTE

Autenticidade e originalidade são conceitos discutíveis na perspectiva deste estudo e remetem a uma infância pura e ingênua, por isso não nos arriscamos a tomar eles nesse artigo. As infâncias que habitam a Educação Infantil e sua sexualidade podem ser tomadas enquanto autênticas dentro de seu processo de crescimento, mas que as relações culturais, sociais e a ortopedia social vão paulatinamente constituindo de acordo com ditames e padrões sociais. Com os de binarismos encontrados em afirmações como isso é feio, isso é bonito, isso é certo, isso não é correto, a sociedade impõe uma visão da vida adulta. Para Foucault, a sexualidade não é um dado da natureza, mas o nome de um dispositivo histórico, datado da metade do século XVIII: o dispositivo de sexualidade. Trata-se de uma rede trançada por um conjunto de práticas, discursos e técnicas de estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres e formação de conhecimentos (Foucault, 1980).

Historicamente, a sexualidade infantil tornou-se alvo de preocupação e controle, necessitando ser constantemente monitorada, desde o surgimento da população (Foucault, 2008). Mas não se tratava de silenciar, e sim de delegar e instituir os portadores, aqueles a quem o discurso sobre o sexo era permitido. As crianças não poderiam falar sobre sexo, mas outras pessoas falavam, e o tornavam presente (Foucault, 2015).

Jogos de punição e responsabilidades, separações nos arranjos arquitetônicos: para um melhor governo dos corpos infantis, deveria ser ministrada uma educação calcada na formação de bons hábitos (morais e físicos, passando inclusive pela higienização do corpo). A educação sexual deveria se dar de forma discreta e comedida, principalmente na tentativa de perceber e categorizar

as possíveis tendências “viciosas” das crianças (Filipe, 2000, p. 127). Para Foucault, o poder não atua apenas oprimindo ou dominando as subjetividades, mas principalmente, participando do seu processo de construção. “Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar?” (Foucault, 1996, p. 119). Nos remetemos à resposta de Santaiana:

Talvez porque a escola é uma maquinaria produtiva em transformar indivíduos em sujeitos, capturar subjetividades e moldá-las num permanente jogo de visibilidade, entre como é bom se adotarmos tais políticas de prevenção, e como isso pode ser maléfico se não o fizermos (Santaiana, 2015, p. 139).

Eis aí o ponto onde subjetividade e poder se cruzam. Quando trata da produção de subjetividades enquanto instâncias de operacionalidade, Deleuze expõe que algumas “escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer” (Deleuze, 1990, p. 3). E este “escapar” é um enfoque que passa invisibilizado pela BNCC.

A construção de papéis de gênero padronizados responde muitas vezes às expectativas das famílias, pois fabricam sujeitos e suas sexualidades, constituídas tanto com palavras, imagens, rituais e fantasias, como com o corpo (Weeks, 1993). Traçada como expectativa no governmento dos corpos e assegurada pela subjetivação da importância deste controle por parte das famílias, a sexualidade infantil perpassa a história. Algumas tendências pedagógicas dão-lhe maior importância, outras a querem invisível e inquestionável, e este constante “ir e vir” dos discursos se constrói junto com as mudanças sociais. Conforme nos lembra Louro (2014), nossa busca por respostas nunca é desinteressada: o caráter normativo do controle corporal dado através de um conhecimento subjetivo que não contempla a sexualidade, embasado tão somente no caráter biológico, mantém a distinção binária de papéis; portanto, precisa ser problematizado na escola. “Seja no âmbito do senso comum, seja revestido de uma

linguagem 'científica', a distinção biológica serve para compreender – e justificar – a desigualdade social” (Louro, 2014, p. 24-25).

Ora, todos os saberes e conteúdos consolidados como pertinentes à educação são produzidos em estratégias e relações de poder (Seffner, 2017). Fatos e contextos mudam, e transformam a realidade destes conteúdos. Negar determinados conteúdos também é uma forma de reelaboração. Temas “identidade de gênero” e “orientação sexual” entram e saem – como que em disputa – dos livros, planos de ensino, Parâmetros Curriculares Nacionais e das formações de professores. Dito isto, vemos projetos de lei como o movimento Escola Sem Partido e seus pares ideários lutando contra uma possível apologia à “ideologia de gênero” (Reis; Eggert, 2017), o que junto a outras iniciativas da bancada religiosa do congresso, fez com que planos de educação de diversos estados e municípios excluíssem de suas pautas a alusão à educação para sexualidade (Seffner, 2016).

A partir de uma normatividade expressa em discurso, carregada de construções conceituais pautadas em estereótipos é que vêm sendo norteados os trabalhos de elaboração e organização de normativas educacionais, entre eles a BNCC.

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 submissão (Brasil, 2017). Percebemos que a organização dos campos de experiência presente na BNCC, mostram que as nossas identidades não são dadas, de antemão, por determinismos biológicos. Ao contrário, masculinidades, feminilidades, sexualidades são produzidas nos sujeitos e em seus corpos, por atos aprendidos, repetidos e treinados, como efeito de normas e de discursos proferidos por instituições como a igreja, a família, a escola, a mídia, entre outras. É importante salientar que, desde as lentes teóricas que adotamos, não há identidades inatas e originais, as identidades de

gênero e de sexualidade são um eterno fazer e não se resumem ao binarismo “masculino-feminino” (Carvalho, Guizzo, 2016).

As construções identitárias voltadas ao corpo e sexualidade infantis poderiam, no entanto, estar sendo conduzidas por uma certa instabilidade na norma. Segundo Judith Butler (2015, p. 154),

[...] são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização [...] que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória.

A possibilidade de a sexualidade contemporânea não estar devidamente amparada na norma, possivelmente circulando numa transitoriedade normativa, pode estar desencadeando processos que culminam na incerteza de redatores, no momento da elaboração de documentos. A reportagem do *New York Times* intitulada *In Sweden's Preschools, Boys Learn to Dance and Girls Learn to Yell* de Ellen Barry, reproduzida no Brasil pelo site UOL no dia 1º de abril apresenta-nos um interessante dilema: se a Suécia, tantos anos à frente na busca por justiça social, que vem trabalhando há muito contra os estereótipos de gênero na educação infantil, reconhece suas dificuldades ao deparar-se com as reações das crianças nas quais “investiu”, o que resta a nós, pobres mortais do terceiro mundo? Para uma nação que oferece licenças de 1 ano e 3 meses a fim de que pais (ambos) acompanhem o crescimento dos filhos após o nascimento, a Suécia parece não ter encontrado a fórmula certa para este tipo de política pública: especialistas na área, que trabalham dentro das escolas, têm um reduzido índice de resultado, pequena mudança conclusiva que mostre a educação convergindo num pensamento geral para uma noção de identidade sexual neutra – objetivo da educação local. Ao mesmo tempo que as famílias parecem se contrapor a ideia da neutralidade sexual nos primeiros anos de vida, encontram-se num dilema em que assumir posturas dadas

como conservadoras lhes qualificariam com uma reputação que não gostariam de receber e representar.

O fato de a reportagem aludir a país de primeiro mundo nos faz experimentar certo conforto. Mas este conforto é ilusório, pois é fácil perceber quão longe estamos da preocupação apresentada no contexto sueco; desiludimo-nos quando percebemos que as normativas curriculares parecem inviabilizar questões há muito presentes nas pautas sociais mundiais, que tratam de demandas pertinentes aos Direitos Humanos. Se simplesmente retiradas das discussões escolares diárias, não seremos pedagogicamente remetidos a uma Educação Infantil de gênero neutro, mas sim viveremos um retrocesso que sugere incompetência de nosso trabalho docente, por abandonar o tema sem antes ter consolidado uma educação sexual para o entendimento da igualdade.

VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES DA BASE: PARA OUTRAS POSSIBILIDADES

Cabe-nos aqui ressaltar a importância de um documento norteador dentro do território nacional capaz de otimizar discussões sobre sexualidade no âmbito da corporeidade da Educação infantil. Percalços durante a leitura do documento nos fazem esbarrar em novas informações que podem ser úteis para subsidiar a discussão da incorporação de uma educação para a sexualidade e gênero para este público, como o caso do capítulo em que a BNCC trata dos fundamentos pedagógicos, quando o documento nos remete a consultar o *Caderno de Educação em Direitos Humanos* (Brasil, 2013). Este, por sua vez consultado, diz em suas Diretrizes que a Educação Básica mesma deve efetivar o acesso às informações para a

ampliação da divulgação dos direitos humanos e traz, em uma das dimensionalidades que aprimorariam esta busca pelo conhecimento, o que chama de “educação em sexualidade” (Brasil, 2013, p. 47).

Acreditamos que, tomando o documento como norteador das propostas curriculares, visibilidades e invisibilidades de gênero e sexualidade só serão plenamente corrigidas quando escola, redes e sistemas de ensino utilizarem-se de autonomia e competência para incorporar em seus currículos abordagem contemporânea que perpassa pela realidade atual. Servindo de impulso um excerto da mesma BNCC:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 13).

Considerando que o interesse dessa escrita foi analisar como os enunciados relacionados ao corpo infantil e a sexualidade regulam, governam e produzem determinados tipos de subjetividade na escola, interessa-nos ainda pensar propostas de trabalho que minimizem os atravessamentos discursivos referentes à sexualidade das crianças, buscando novos estudos que concedam formas de garantir aprendizagens em relação a corpo, gênero e sexualidade. O desenvolvimento de tal processo requer, sobretudo, romper com a acomodação e a alienação.

REFERÊNCIAS

- BERRY, Ellen. Sweden's Preschools, Boys Learn to Dance and Girls Learn to Yell. The **New York Times**, 24 mar. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/03/24/world/europe/sweden-gender-neutral-preschools.html?ref=nyt-es&mcid=nyt-es&subid=article>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 abr. 2018.
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p. 151-172.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas Curriculares de Educação Infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, jan./abr. 2016.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: **Michel Foucault filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Revista Educação**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 289-298, mai./ago., 2015.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 3 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Aula de 25 de janeiro de 1978. *In*: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 73-116.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1996.

FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun., 2000.

FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. **Revista Géledes Instituto da Mulher Negra**, [S. l.], 12 set. 2016.

FURTADO, Júlio. Base para uma escola sem base. Coluna Opinião, **Jornal O Dia**. Rio de Janeiro, 21 de abril de 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo**

Educado: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 7-34.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGEDU, Porto Alegre, 2015.

SEFFNER, Fernando. Tem nexos não falar de sexo na escola? **Revista Textual/SINPRORS**, v. 1, n. 25, maio 2017.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICO REGIONAL XI ANPED SUL. **Anais** [...]. Curitiba: XI ANPEd SUL, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... *In*: ORLANDI, Luiz; RAGO, Margareth (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WEEKS, Jeffrey. **O Mal Estar da Sexualidade**: significados, mitos e sexualidades modernas. Tradução de Alberto Magnet. Madri: Talasa, 1993.

IV

Cristiane Maria Mainardi

**(DES)CAMINHOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA HISTÓRIA DE MOVIMENTOS E DE LUTAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99567.4

INTRODUÇÃO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (Foucault, 1998, p. 13 *apud* Bujes, 2002, p. 89).

O presente trabalho busca fazer reflexões acerca dos caminhos, e descaminhos, da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, é necessário fazer um breve resgate de sua história e dos movimentos de luta que a constituíram. A perspectiva teórica que me acompanha na feitura do trabalho tem aportes dos referenciais pós-crítico e foucaultianos e de autores da Educação Infantil. Os autores trazidos no estudo me constituíram enquanto pesquisadora e professora da Educação Infantil do município de São Leopoldo.

Retomemos as contribuições do pensador alemão Karl Marx, o qual considera que a revolução industrial traz consigo a exploração do trabalho humano através da industrialização. Para Marx (1998), a sociedade passa a ser dividida em dois grandes grupos de interesse de classe: o grupo dos que possuem os meios de produção (burguesia), os donos do capital (exploradores); e o grupo dos que possuem sua força de trabalho (proletariado), os trabalhadores (explorados). A industrialização cresce e a organização social do mundo do trabalho se volta para os grandes centros urbanos em busca de emprego nas indústrias.

Como consequência da jornada diária de trabalho nas indústrias, as famílias de trabalhadores e trabalhadoras das fábricas necessitavam de atendimento para seus filhos e filhas e passaram a cobrar do Estado a garantia do cuidado e da educação para essas crianças e adolescentes. Com essa configuração social, advinda da Revolução Industrial, surge a escola de massas. Inicialmente surge a

escola que hoje chamamos de etapa do Ensino Fundamental e, posteriormente, com o movimento das mulheres/mães trabalhadoras por creches públicas, garante o atendimento para essa etapa através de escolas denominadas de Educação Infantil. É nesse recorte da Educação Infantil que vou dedicar mais o desenrolar das reflexões, no atendimento em instituições de Educação Infantil e nas relações de dominação do capital. A pesquisa de Carvalho (2006, p. 116) demonstra essa “emergência” das instituições na Modernidade:

[...] a escola passou a ocupar um lugar funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna em relação à difusão dos princípios de ordem/produtividade e formação de profissionais (desenvolvimento de competências) das quais o sistema tinha necessidade. Pode-se dizer que as instituições dedicadas ao cuidado e educação das crianças surgiram depois das escolas e a sua entrada em cena pode ser associada com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial.

A escola é uma instituição pública (ou privada) capacitada e validada socialmente para fornecer o ensino coletivo e tem como função primordial a garantia da aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Porém, precisamos refinar o nosso olhar sobre a escolarização, que passa a ser utilizada como um dispositivo do sistema de exploração, institucionalizando o saber como um instrumento de dominação, domesticação, disciplinamento de corpos e mentes. Dessa forma, a mesma dinâmica social de exploração de trabalhadores e a investida do capital incide sobre a educação. O processo de escolarização se torna uma estratégia de poder e saber em que a supremacia econômica explica a hegemonia social.

A autora Cynthia Greive Veiga (2002), em seu artigo *A escolarização como projeto de civilização*, traz as contribuições de Michel Foucault sobre poder e saber, a escolarização como uma estratégia de poder, lugar de formação do saber e disciplinamento dos indivíduos. O dispositivo de escolarização possibilitou a consolidação do

controle do Estado, instituindo padrões de comportamento como conceitos de civilidade, a “monopolização de saberes elementares” e a “incorporação dos pobres na sociedade civilizada”.

Podemos afirmar, portanto, que a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social (Veiga, 2002, p. 99).

A infância tem sido etapa da vida do ser humano mais visada para ser moldada de forma progressiva e sutil com a finalidade de produzir um determinado tipo de sujeito para determinada sociedade. O saber escolar, instituído como ciência, faz da escola a detentora da centralização dos saberes, desvalorizando, negando ou desconhecendo culturas. Se constrói toda uma narrativa da escolarização como detentora de um saber que habilita, que capacita o sujeito a inserir-se no mercado de trabalho, mas acaba moldando um sujeito disciplinado através de uma rede de poder instituída pela norma, pela obediência, pela individualização e pela competição que sustentam a sociedade capitalista. Essa hierarquização do saber transforma as desigualdades biológicas, psicológicas, socioeconômicas e culturais, em desigualdades de aprendizagem e de desempenho pelo modo particular de funcionamento da instituição escolar ou pela sua maneira de lidar com as diferenças e a educação.

O autor François Dubet (2004) traz uma reflexão do sentido e do alcance das políticas escolares para compreender os conceitos de igualdade e de justiça escolar para compensar as desigualdades sociais. Como princípio de igualdade, o acesso universalizante com a obrigatoriedade escolar permite que todos entrem numa mesma competição meritocrática, mas não garante justiça escolar porque a competição não é justa, pois não considera vantagens como uma

condição social mais favorecida. A igualdade de acesso supõe a redução das desigualdades, mas “[...] a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais” (p. 543). Nesse sentido Dubet considera que:

Estamos habituados a pensar a justiça escolar em termos de efeitos das desigualdades econômicas e sociais sobre a carreira dos alunos, a fim de garantir uma certa autonomia da esfera escolar. Mas uma escola justa precisa também se propor o problema inverso, ou seja, o dos efeitos das desigualdades engendradas pela escola sobre as desigualdades sociais (Dubet, 2004, p. 551).

Portanto, como profissionais da educação, precisamos fazer o constante exercício de pensar sobre a estruturação social que fez emergir as escolas de massas, o papel do Estado como responsável em proporcionar educação dos filhos e das filhas de um grande número de funcionários e funcionárias de empresas com a industrialização, a produção de saberes e as relações de poder.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A luta por creches iniciada nos anos 1980 tem como centralidade a assistência às mães trabalhadoras, por não terem onde deixar seus filhos para trabalhar. Nos anos que se seguiram, a luta pelo atendimento às crianças em creches e pré-escolas deixou de ter um caráter assistencial. Os movimentos deslocaram o foco de reivindicação por creches centrada na figura da mãe trabalhadora, passando para a preocupação com a criança, trazendo o caráter educativo ao atendimento dessa população de 0 a 6 anos. As reivindicações passam a ser por escolas de Educação Infantil construídas e mantidas pelo poder público e com profissionais habilitados.

A Constituição Federal de 1988, vigente até hoje, traz importantes avanços na educação brasileira, contemplando a gratuidade

do ensino público, ensino fundamental obrigatório e gratuito, atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade e a valorização profissional com planos de carreira para o magistério público. E com base na nova Constituição (1988), foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. Esses dispositivos legais garantiram o direito a uma educação pública de mais qualidade, assegurando na letra da lei a formação integral do indivíduo e a sua inserção cidadã na sociedade.

Na Constituição Federal, os artigos 205 e 206 estabelecem objetivos e princípios que integram o direito fundamental à educação, o qual deve visar o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988). A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica e, a partir da Lei nº 12.796/13, a mesma passou a ser obrigatória. Essa lei prevê, por exemplo, o pleno desenvolvimento da criança de até 5 anos de idade nos aspectos físico, emocional, intelectual e social. A Constituição Federal criou a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade em seu artigo 208, inciso IV, conforme segue abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Com a LDBEN, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança, sendo o Estado obrigado a disponibilizar espaços adequados e profissionais capacitados para atender e essa primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil é uma importante etapa da formação, aprendizagem e socialização da criança fora do convívio familiar e compreende cuidado e educação como indissociáveis. As atualizações na LDBEN, com redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, torna obrigatória a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade e organiza regras em comum. Assim, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere à Educação Infantil, já com nova redação, conforme seguem os artigos abaixo:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas

para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Todo o sistema educacional brasileiro está organizado e submetido à LDBEN, que define todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores, sendo a lei mais importante no que se refere à educação. Esta legislação foi criada com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior. Os avanços com a LDBEN são inegáveis, a qual ao longo da sua história passou por diversas modificações, destaco a garantia do financiamento da educação, o amplo debate social com a fixação de um Plano Nacional de Educação (PNE) renovável a cada 10 anos, a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, dentre outros. A LDBEN é o aparato legal que regulamenta toda a educação no Brasil e cabe aos Estado e Municípios que compõem a nação garantir a educação conforme essa legislação.

UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO LEOPOLDO

A partir da LDBEN (1996) e da reorganização advinda dos avanços na Educação Infantil, de cunho assistencial para educacional, passa-se a exigir o atendimento às crianças em instituições escolares e por profissionais com formação em educação. O município de São Leopoldo teve que se adequar à LDBEN e decretou (Decreto nº 3379/1999) a alteração da denominação das creches

para Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). O município realizou o primeiro concurso para o cargo de professor(a) de Educação Infantil no ano de 2000, quando ingressei na rede municipal de ensino da cidade.

Me constituí como docente nessa etapa da Educação Básica justamente num momento histórico de lutas para a superação assistencialista do atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade, para que a creche e a pré-escola fossem concebidas como um espaço educacional. Até esse momento, as crianças eram atendidas por profissionais sem formação específica na área da educação, cargos denominados como “monitoras”. O ingresso das professoras nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) não foi tranquilo, passando por um processo de adaptação à nova realidade, com a categoria do magistério imprimindo um perfil educacional e o enfretamento a práticas assistenciais arraigadas nessas instituições. A luta da categoria foi pela constituição dessas escolas como espaços indissociáveis de cuidado e educação e por isonomia de direitos com as professoras que atuavam nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) na questão salarial e de organização do calendário escolar.

Em 2005, o Sindicato dos Professores Municipais Leopoldenses (CEPROL), no governo municipal do prefeito Ary Vanazzi (PT/RS), construiu a retomada da Gestão Democrática nas escolas da rede, inclusive nas EMEIs. A indicação das equipes diretivas (diretora, vice-diretora e supervisora pedagógica) passa a ser feita através de eleições nas comunidades escolares, quando fui eleita supervisora pedagógica da EMEI Acácia Mimososa. Em agosto desse ano, o CEPROL aderiu à luta nacional por uma Educação Infantil de qualidade. A mobilização pelo direito à Educação Infantil contou com a participação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e outras redes e organizações do campo educacional, sindical, empresarial, feminista, além de deputadas(os) e senadoras(es) de vários partidos.

Uma “carrinhata” de carrinhos de bebês foi ao Congresso Nacional brasileiro, quando mães e crianças empunhando chocalhos, cartazes e faixas com o mote “Direito à educação começa no berço e é pra toda vida” reivindicavam financiamento adequado para a Educação Infantil. O grupo ocupou o *hall* principal do congresso com um varal de fraldas pintadas, realizou um ato público denominado de “chocalhaço” e uma grande ciranda pela Educação Básica pública de qualidade. Afim de que, especificamente, os deputados e as deputadas melhorassem o texto da PEC (Proposta de Emenda Constitucional), que criaria o FUNDEB (recurso para a educação Básica e que viria a substituir o extinto FUNDEF, que financiava somente o Ensino Fundamental). Esse ato foi fundador do movimento “FUNDEB pra Valer!”, liderado pela Campanha Brasileira pelo Direito à Educação⁸ e que reuniu diversas instituições e articulações da sociedade civil comprometidas com a educação pública.

Em julho de 2006, fiz parte de um grupo de professoras de Educação Infantil do município de São Leopoldo que, também através do CEPROL Sindicato, idealizaram um fórum de debates em defesa da infância, de políticas e projetos para a Educação Infantil. Nessa época, constituímos o Fórum Permanente de Educação Infantil de São Leopoldo (FORPEI/SL), um movimento com caráter suprapartidário, interinstitucional, aberto ao debate público e democrático com o objetivo de proporcionar espaços de socialização, de informações e experiências, garantindo amplo e permanente debate de pensamentos sobre as políticas para a Educação Infantil. O FORPEI/SL possuía como princípios básicos: ser agregador de pessoas e instituições interessadas e comprometidas com a criança e com a qualidade do seu processo de vida e educação; a construção de uma cultura de valorização da infância e da criança, onde o cuidar e o educar eram concebidos partes interdependentes e complementares das

ações pedagógicas voltadas para a criança; e ser agente de articulação entre movimentos de defesa dos direitos da criança.

Como um importante espaço de socialização de saberes e práticas, o FORPEI garantiu um amplo e permanente debate de pensamentos sobre as políticas e eixos pedagógicos para a Educação Infantil do município de São Leopoldo. Realizamos diversos encontros, debatemos e encaminhamos contribuições em diversos temas como a implementação do Sistema Municipal de Ensino e do Ensino Fundamental de 9 anos; o fortalecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, o FUNDEB e a valorização dos profissionais em Educação Infantil. O FORPEI/SL contou com a colaboração de importantes instituições como: a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Secretaria de Educação de São Leopoldo (SMED/SL), o Conselho Municipal de Educação (CME), Círculo Operário Leopoldense (COL), a Escola Superior de Teologia (EST), o Gabinete da Presidência da Câmara de Vereadores do município de São Leopoldo, a Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI), o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), entre outros, mas principalmente o Sindicato dos Professores Municipais Leopoldenses (CEPROL).

O FORPEI/SL se posicionou contrário em relação ao Projeto de Lei (PL) nº 6.755/2010, do Senador Flavio Arns (PSDB/PR), que tramitava no Congresso Nacional, para alteração da LDBEN, antecipando a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental para crianças com 5 anos de idade. Nossa defesa se somava ao movimento nacional, especialmente às lutas do MIEIB, com o entendimento que esta proposta desconsiderava a história da conquista do direito à Educação Infantil para as crianças de até 6 anos, bem como a produção teórica dos estudos sobre a infância e o desenvolvimento infantil. O FORPEI/SL fez uma moção contrária ao Projeto de Lei nº 6.755/2010 e solicitou apoio para que esta matéria fosse debatida

com os movimentos sociais e organizações que defendem a infância, gestores da educação, técnicos e especialistas da área.

O movimento foi protagonista no estabelecimento de uma política social para a infância no município, definindo competências e funções articuladas entre as diferentes esferas e promovendo propostas pedagógicas tratando a indissociabilidade do educar/cuidar. O FORPEI/SL se tornou referência da defesa do direito à infância, da criança como um sujeito sociocultural em desenvolvimento e, junto ao CEPROL, contribuiu para a implementação de políticas de carreira e remuneração digna às(aos) profissionais da área e programas de formação em serviço. Realizamos encontros estaduais para debater Políticas e Práticas de Educação Infantil, levantando alternativas em nível estadual e municipal para a qualificação da oferta de Educação Infantil, propondo encaminhamentos políticos e estratégias para a defesa da Educação Infantil de qualidade. O FORPEI foi um marco no debate com entidades, instituições e sujeitos sobre políticas, o lugar das crianças e da Educação Infantil nos instrumentos legais e normativos dessa etapa de ensino.

A história de lutas nos mostra a importância da mobilização popular como força social para o enfrentamento aos desafios colocados para garantir o atendimento de qualidade e o direito à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Abaixo o autor Adilson de Angelo (2009-2010) traz uma leitura da importante contribuição dos movimentos sociais e da luta pela Educação Infantil:

A participação dos movimentos sociais nas lutas pelo acesso à creche e as discussões e propostas que a partir dela foram sendo construídas são aqui entendidas como contribuições importantes para que a Educação Infantil continuasse a ser pensada e concretizada como espaço que reconhece na criança a sua dimensão de sujeito do direito, do desejo e do conhecimento (Angelo, 2009-2010, p. 124).

A garantia de uma Educação Infantil de qualidade passa necessariamente pela luta por políticas públicas e pelo financiamento da Educação Básica, que teve conquistas significativas em 2007 com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), passando a ser a maior fonte de recursos destinados à educação, incluindo a Educação Infantil na destinação dos recursos. O CEPROL⁹ Sindicato se juntou a movimentos e mobilizações sociais buscando agir sobre problemáticas como a exclusão das creches na proposta inicial, o estabelecimento do piso salarial nacional dos profissionais da educação e a menção a um referencial de qualidade para a Educação Infantil e, em todos esses pontos, obtivemos conquistas consideráveis.

A Educação Infantil avançou muito, tanto na qualidade da educação como na valorização profissional. As lutas e os movimentos em defesa da educação são históricos, mas nem sempre reconhecidos. É preciso relembrar a história dessas conquistas, pois cada etapa é marcada por um projeto de governo (municipal, estadual, federal) e as reivindicações de cada época são imprescindíveis para se construir as políticas públicas da atualidade. A organização de professores e professoras, assim como a luta de trabalhadores e trabalhadoras por direitos, são parte de uma construção histórica de direitos sociais e se amplia com a participação da sociedade.

A luta pela Educação Infantil se tornou movimento social, ações coletivas reivindicando o direito à Educação Infantil, não somente uma pauta das mães trabalhadoras, mas de trabalhadores e trabalhadoras da educação, dos sindicatos e de toda sociedade

9 O CEPROL surge como Centro dos Professores Municipais Leopoldenses, em 10 de novembro de 1984, para organização docente e representação coletiva visando a garantia de condições de trabalho e salário digno. Somente a partir da Constituição Federal (1988) que os Centros e Associações foram transformados em sindicatos, pois era vedado aos servidores públicos a organização sindical. O CEPROL obteve registro como sindicato em 13 de setembro de 1990 e desde lá tem sido protagonista na luta por direitos e pela qualidade na educação.

pelo direito a uma educação de qualidade para as crianças pequenas visando colaborar para construção do nosso futuro.

A luta por creche, no âmbito da implementação e expansão de uma educação infantil que respeitasse os direitos das crianças e das famílias, continuava a suscitar uma discussão que buscava refletir o direito a uma Educação Infantil de qualidade. O fortalecimento de uma visão crítica que questionava o puro assistencialismo caracterizante das propostas de educação compensatória, levou até mesmo estudantes do curso de pedagogia a somar forças nas discussões políticas da pedagogia para esta modalidade educativa (Angelo, 2009-2010, p. 132).

Como professora de Educação Infantil, me constituí nesse campo de luta permanente pela educação no município de São Leopoldo, sendo imprescindível a nossa organização sindical, através do CEPROL, para avançar na conquista de direitos e articular a coletividade por educação de qualidade. Mesmo que tenhamos evoluído nas legislações, precisamos refletir de que forma a educação vem sendo utilizada como um instrumento poderoso de governo dos corpos e mentes, de legitimação das diferenças sociais. Assim, como dirigente sindical, passei a me movimentar no sentido de fazer do sindicato um potente instrumento de resistência à subjetivação capitalista da educação, levar a categoria de professores e professoras da rede municipal de ensino de São Leopoldo a (des)construir os caminhos para a educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERSPECTIVA

A luta sindical perpassa pela conquista e garantia de direitos, por valorização profissional, saúde das trabalhadoras, por condições de trabalho, mas tudo isso é para garantir à sociedade uma educação de qualidade. Visando contribuir com uma sociedade mais justa,

seja pelo fazer docente ou como movimento sindical, urge a necessidade de buscar novas perspectivas acerca do currículo como um campo político. O currículo da Educação Infantil não é um inocente organizador de conteúdos, mas um aparato atravessado por relações de poder, que determina significados e constitui identidades.

A compreensão do governo da infância voltado para a Educação Infantil, por meio das definições curriculares propostas pela BNCC a partir de competências e habilidades, é investigado no campo teórico analítico do Pós-estruturalismo, em pesquisa realizada por Rochele da Silva Santaiana, Veronice Camargo da Silva e Laila Gabrielle Naymaer Gonçalves (2021). As autoras consideram que a BNCC estabelece competências “de forma destoante dos campos de experiência como concepção educativa” (p. 1.196) e limita o desenvolvimento infantil, conforme segue reflexão abaixo:

Outra questão relevante que o presente estudo aponta é que a BNCC, ao definir orientações gerais, acaba desconhecendo em seus textos os processos regionais e culturais vividos na infância brasileira, tanto em perspectiva macro ou micro, além de não potencializar um pensar a partir da multiplicidade de infâncias que existem no Brasil, país que tem dimensões continentais (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1.199).

Nossa luta também deve considerar as relações entre educação e sociedade, refletir sobre práticas curriculares universalizantes instituídas como verdades. Proponho um outro olhar sobre as práticas cotidianas que julgamos neutras, como as rotinas, o currículo e a avaliação. Compreender o discurso pedagógico como constituidor de subjetividades ao narrar/rotular como são as crianças na instituição escolar. A história da Educação Infantil progride na superação do assistencialismo, porém, ainda temos uma escola de Educação Infantil concebida na perspectiva disciplinadora, com rotinas submetidas a organização em torno da cozinha e práticas pedagógicas limitantes e militarizantes, como as filas. Avançamos em muitas lutas

pela educação e por direitos ao longo do tempo, mas muito pouco na superação da condição da educação que legitima as desigualdades e continuamos à mercê da formação de determinados sujeitos de acordo com interesses econômicos.

Para uma mudança social precisamos caminhar no sentido de questionar essa instituição escolar que enquadra os sujeitos por idades, classe social, gênero, nível cognitivo etc.; que se utiliza do princípio do enclausuramento proposto por Foucault, “sanção normalizadora e vigilância hierárquica”, comparada a instituições como: hospitais, quartéis, presídios e hospícios (Foucault, 1977, p.145). A clausura e a vigilância da infância na Educação Infantil da Modernidade impedem ações espontâneas e a criatividade das crianças para além do olhar adulto, é onipotente, capaz de controlar a mente e o corpo infantil. A resistência talvez seja o caminho de compreender que a ação pedagógica é uma forma de política cultural e a escola um território de constante luta por sentidos e identidades.

As instituições de Educação Infantil surgem justamente num contexto de gerenciamento da vida, para moldar e gerir esta fase da vida humana, visada para ser administrada. O corpo da criança, segundo Bujes (2002), torna-se objeto da ciência e foco do poder-saber, uma referência básica nos processos de disciplinamento.

O poder disciplinar atua, complementarmente, em dois terrenos, produzindo sujeitos e também saberes. Desta forma, as tecnologias disciplinares aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os sujeitos, saberes que, ao serem devolvidos ao sujeito, o constituem como indivíduo, constroem o seu eu (Bujes, 2002, p. 37).

Somos todos, todas e todes constituídos de diversas formas, mas principalmente através da educação. Portanto, é primordial problematizar as relações de poder, que Foucault (2004) considera como uma rede de relações onde todos os indivíduos estão envolvidos e ocorre como uma relação de forças através de dispositivos

utilizados pela sociedade como a escolarização. Diz Foucault (2004, p. 175): “[...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. Nesse sentido, é necessário pensar a relação da pedagogia como força, subvertendo as práticas e discursos que constituem a educação institucionalizada utilizada para produzir os sujeitos da educação, disciplinados e normais, e que visa tão somente a adequação à uma ideologia hegemônica para garantir as relações de dominação essenciais ao capitalismo. Foucault (2004) traz a seguinte consideração sobre os mecanismos de poder utilizados na educação:

Houve uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber (Foucault, 2004, p. 186).

Na Educação Infantil configuram-se identidades através de narrativas de acordo com a vontade de um poder hegemônico que a todos envolve. As crianças passam a ser sujeitos de direitos garantidos pelo governo e toda uma ordem discursiva e normativa é construída e colocada a serviço das relações de poder-saber na Modernidade, cuja finalidade é o governo da infância, a fabricação de um sujeito infantil através da constituição de saberes favoráveis a uma estratégia de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade. Esse governmento é muito sutil e não é perceptível, age não apenas através de estruturas políticas, mas também de práticas discursivas que instituem a norma como os indivíduos devem conduzir a si mesmos. Segundo Sandra Corazza (1998), o sujeito da educação é constituído pela linguagem, por “um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel da

natureza da linguagem” (Corazza, 1998, p. 2). A autora coloca que a autonomia e a consciência do sujeito são constituídas na e pela linguagem, não são fixos, mas produzidos historicamente. A linguagem não é neutra, pois ela cria e produz “realidades”.

Acredito que uma forma de resistência a esse poder pode ser feita através do movimento sindical, da organização coletiva, da formação política de docentes, da subversão de práticas educacionais, mas principalmente, através do discurso. Instituir uma narrativa que torna visível todo esse aparato de governo exige permanente análise de conjuntura, reflexão da sociedade e da educação, subversão de verdades estabelecidas e movimento na perspectiva de uma sociedade mais humana e menos desigual. O descaminho da educação abre infinitas combinações que unidas não se sujeitam a uma única razão, colocam em suspeita paradigmas educacionais existentes e procuram novos olhares para as paisagens culturais, econômicas, políticas e sociais. Para Veiga-Neto (1996, p.111), segundo os estudos foucaultianos, podemos viver em permanente trabalho político (mas não messiânico) de promover “a crítica radical e a insurreição constante. Usando a conhecida máxima de Foucault: ao invés de grande revolução, pequenas revoltas diárias”.

Nesses novos tempos para a educação, o questionamento real não é sabermos o que é verdade ou não, mas problematizar para que, e para quem, serve essa verdade. O que se pretende não é fixar o que é verdadeiro, pois a única certeza que podemos ter é a incerteza sobre as verdades. A verdade é um evento subjetivo e produzido, que testa uma pessoa e determina sua verdade (Pignatelli, 1994, p. 138). Para Foucault, o professor não pode “absolver-se da violência de seu discurso, praticar a liberdade envolve um profundo e amplo julgamento das próprias posições discursivas” (Foucault, 1988 *apud* Pignatelli, 1994, p. 138).

Os caminhos da Educação Infantil nos mostram como ela é colocada à serviço do poder econômico. As creches e as pré-escolas,

mesmo que marcadas pelo acesso, pela inclusão e pelo direito à educação, são produtoras de determinados sujeitos de acordo com padrões estabelecidos e preparados para atender aos interesses do mercado. A subjetivação capitalista ocorre com a padronização dos sujeitos através da educação, que reproduz uma cultura eurocêntrica, masculina, branca, enraizada em valores tradicionais, com referências de civilidade e estabelecendo verdades inquestionáveis. A Educação Infantil construída a partir de uma narrativa única, pautada em uma razão universalizante, são alicerces que fortalecem o sistema capitalista. Uma sociedade homogeneizada desde a mais tenra infância, com identidade e padrão cultural únicos, rejeita todo e qualquer tipo de diferença, é previsível e sujeitada ao controle sem nem se dar conta. Novos tempos para a educação exigem novos caminhos e a percepção que este é um campo de lutas constantes, de construção de conhecimentos, um território cultural.

Temos que buscar percursos alternativos para superar a escola como um dispositivo de normalização, de homogeneização, de disciplinamento e clausura. O caminho que percorri como docente na Educação Infantil foi de muitas lutas por melhorias educacionais, mas também de mudanças de perspectivas do meu próprio fazer docente, questionando verdades estabelecidas, suspeitando de narrativas revendo posicionamentos quanto a subjetivação dos sujeitos da educação através das instituições escolares e da pedagogia. Nesses (des)caminhos me desacomodaram, me levaram a buscar a luta coletiva e chegar à presidência do CEPROL Sindicato, lugar que ocupo hoje como representante de toda a categoria de professores e professoras municipais leopoldenses. E é nesse lugar que busco fazer a diferença na educação, um campo amplo de luta coletiva e de movimentos de resistência contra a investida do capital na educação. Para quê (quem sabe) possamos não somente resistir, mas reexistir no sentido de se transformar para colaborar na construção de uma sociedade mais justa.

A educação como resistência ao sistema deve subverter o discurso hegemônico, problematizar a própria cultura e o que se

considera natural/normal. Como um lugar de disputas de saber/poder, a escola deve protagonizar a crítica constante às metanarrativas e discursos que produzem e condicionam sujeitos, a superação do preconceito e da discriminação, o respeito às diferenças e a valorização das diferentes culturas. É imprescindível trazer à luz o projeto ideológico de sociedade proposto pelo sistema capitalista e as forças políticas e econômicas que incidem sobre a educação para mantê-lo, fazendo dela um aparato que atua no governmentação dos corpos e mentes dos sujeitos e o sindicato é um instrumento potente para tal. Como profissionais da educação, é fundamental estarmos cientes de como se organizam e se produzem os micropoderes que regulam a sociedade para podermos nos movimentar e abrir novas perspectivas pedagógicas na educação. Somente compreendendo a produção de técnicas de controle poderemos superar uma educação deficiente e excludente, reescrevendo a história por um outro trajeto que contribua para a construção de uma educação libertadora, gratuita, universal, democrática e de qualidade.

O caminho para transformar a sociedade deve considerar profundas transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas e essas se encontram além das fronteiras do capitalismo, do individualismo, da competição e das desigualdades sociais e educacionais. Almejo uma educação livre da exploração do capital, com políticas públicas que fortalecem o bem coletivo acima dos interesses individuais e do mercado para que as pessoas possam prosperar. Precisamos lutar por uma aliança pela educação com o horizonte de um futuro mais justo e sustentável. O respeito a diversidade, o fim da discriminação e do preconceito, a cultura da paz, igualdade e inclusão fazem parte da educação como um novo caminho para uma nova Era, que deve levar em conta o bem-estar de todos, a felicidade da coletividade, a sustentabilidade do planeta, justiça social, amor e humanidade.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Adilson de. A Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis. *In: Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas*. vs. 12 e 13, ns. 22 e 23, jul./dez. 2009 e jan./jun. 2010, p. 123-153.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das Instituições de Educação Infantil. *In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 115-134, set. 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1466/1111>. Acesso em: 16 jan. 2023

CORAZZA, Sandra Mara. Problematizando o ensino como estratégia de política cultural. *In: MOREIRA, Antônio Flavio B. (org.). Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

DUBET. François. O que é uma escola justa. Tradução de Édi Gonçalves Oliveira Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23 ed. São Paulo: Graal, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica à Economia Política. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

PIGNATELLI, Frank. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governamento da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago., 2021.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto nº 3379/1999**. Cria e denomina escolas de educação infantil em funcionamento no município. São Leopoldo: Leis Municipais, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências em sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, jul / dez, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez., 2002. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 29 de set. a 2 de out. de 2002.



V

Lúcia Loreto Lacerda

NARRATIVAS SOBRE O SUJEITO SURDO NA LITERATURA INFANTIL:

**UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99567.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99567.5)

INTRODUÇÃO

A Libras e a surdez têm sido protagonistas em muitos contextos e debates na mídia, nas reivindicações surdas, na formação de professores, na escola, em pesquisas acadêmicas, na literatura, e, sobretudo, nas políticas de educação inclusiva. Esse movimento tem emergência nas lutas da comunidade surda por reconhecimento linguístico e cultural. Com a publicação da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto n. 5.626/2005, um contexto político favorável à educação de surdos começa a se desenhar. Nesse mesmo período histórico, o campo dos estudos surdos começa a se consolidar no país. Porém, a luta das pessoas surdas pelo direito a educação bilíngue, longe de cessar, ganhou ainda mais robustez a partir de produções acadêmicas, literatura e movimentos políticos da comunidade surda. Em um tempo onde o governo passou a operar com o *slogan* "Todos na escola", a comunidade surda se colocou em resistência a se ajustar à perspectiva posta pela Educação Especial. Esse cenário é revelador das tramas que marcaram e marcam a situação educacional das pessoas surdas no Brasil.

Os movimentos políticos, sociais e culturais afloraram produções surdas, as quais adentraram o campo da literatura. O surdo começou a narrar sobre a própria história, produzir artefatos sobre sua cultura e, a literatura surda ganhou uma expressividade no campo da resistência, das lutas, do encontro surdo-surdo. A Literatura surda é um artefato da cultura surda (Strobel, 2009) que traduz o jeito surdo de ser, suas memórias, suas experiências na relação com a sua comunidade e na sociedade ouvinte.

A literatura da cultura surda, contada em língua de sinais de determinada comunidade lingüística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas,

piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais (Karnopp; Machado, 2006, p. 3).

A literatura surda é o registro de uma história, da trajetória do povo surdo, das minúcias de uma experiência visual e de uma cultura. Ela põe em pauta a Língua de Sinais, a cultura e identidade surda.

Na década de 90, Silveira (2000) realizou uma busca de obras infantis que abordassem a surdez ou tivessem protagonistas surdos. Seus achados, além de anunciar uma escassez nas obras de educação infantil, deflagraram a raridade de representações de cultura surda e língua de sinais e quando ocorriam aliavam-se, sobremaneira, a um tom humorístico ou a uma perspectiva clínica. Outro estudo realizado no mesmo sentido do de Silveira foi o de Karnopp e Machado, que analisaram obras de literatura infantil, em um recorte temporal de 2000 a 2007, e observam uma variedade de formas de narrar os surdos. As autoras destacam que, nas obras,

o enredo, a trama, a linguagem utilizada, os desenhos e a escrita dos sinais (SW) evidenciam o caminho da autorepresentação dos surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, legitimando sua língua, suas formas de existência, suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem (Karnopp; Machado, 2006, p. 107).

Os estudos demonstram a emergência do protagonismo do surdo no campo da literatura infantil. O período das obras analisadas pelos autores, coincide com o reconhecimento da Libras e sua regulamentação e, também com a institucionalização da política de educação inclusiva. Além dos autores citados, outros se lançaram ao estudo específico da literatura surda e seus desdobramentos (Silveira, 2000; Silveira; Mourão, 2009; Karnopp, 2010). Como o estudo se ocupa das obras que tematizam sobre a surdez, não cabe discorrer sobre as referidas produções, mas citá-las no intento de contextualizar o cenário das pesquisas sobre a temática.

Diante do exposto, de algumas flechas já lançadas (Corazza, 2002) no campo da literatura surda, esse trabalho se propõe a analisar os discursos produzidos sobre o surdo no contexto da literatura infantil. Direciona o olhar para os ditos na literatura infantil que marcam um lugar de exterioridade em relação ao que enuncia a literatura surda. Interessa colocar em suspenso os discursos sobre a surdez na literatura infantil que tematiza sobre a surdez. Não se ocupa de produções da literatura surda, que configura uma narrativa própria da comunidade surda, mas sim de uma literatura que dá centralidade a surdez e personagens surdos.

A materialidade analisada foi constituída de três obras que abordam a surdez, no contexto de coleção de livros paradidáticos, a saber: *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*, *Ouvindo com Vitória* e *Quero ouvir você*. A literatura é um artefato cultural que se relaciona à produção de significados, seja de pessoas, coisas, acontecimentos, grupos. Neste sentido, a escolha em olhar para as referidas obras se deve pelo impacto que possuem na produção de sentidos sobre o surdo, no contexto educacional, em professores, alunos e gestores. Para tanto, opera-se com as teorizações Foucaultianas em sentido de analisar os discursos produzidos sobre os sujeitos surdos e, que saberes eles tensionam e fazem circular sobre a surdez, a língua de sinais e a cultura surda. Tomam-se as teorizações Foucaultianas como ferramenta de análise e sob esta perspectiva, o discurso como elemento constituidor da realidade e de sistemas de verdades.

No intento de cumprir com o objetivo proposto, o capítulo inicia com a apresentação das obras analisadas, em relação a exterioridade de fatos históricos que permeiam seu contexto de produção. Na sequência, apresenta a análise dos enunciados dos livros, operando com os conceitos foucaultianos. E, por fim, tece algumas considerações sobre os enunciados e relações de poder que as obras põem em funcionamento.

A MATERIALIDADE DE ANÁLISE...

Diante de tantas obras de literatura infantil, por que escolher três obras que constituem o corpo de coleções de livros paradigmáticos que tematizam sobre a inclusão e as diferenças no contexto da educação infantil? Por que não utilizar as obras produzidas por pessoas surdas e que dispõem de robusta circulação na comunidade surda? A questão principal que motivou a escolha destes livros se deve por se tratar de obras que possuem grande circulação no contexto educacional e se propõem a promover a discussão da surdez em relação a outras temáticas relacionadas à diversidade no contexto educacional.

O livro *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*, publicado em 2011, compõe uma coleção de livros com mais cinco obras: *Sofia: a ursinha vitoriosa* (Deficiência visual); *Osmar: o cãozinho que trocava as Letras* (Dislexia); *Lívia: e as mudanças que a vida traz* (Morte na Família); *Davi: um coelho especial* (Síndrome de Down); e, *Beco: um patinho muito fofo* (Obesidade). O livro conta a história de uma ovelhinha surda, chamada Clara, que diante da necessidade de aprender e se desenvolver melhor passa a estudar em uma escola especial para surdos. Toda a narrativa se passa no contexto da escola, denominada "Instituto Ovelha: aprendizado para portadores de deficiência auditiva". Um contexto de ensino em que a Língua de Sinais é a primeira língua.

O título *Ouvindo com Vitória*, publicado em 2018, compõe a coleção *Incluir*, juntamente com outras três obras: *Olhando com Ritinha*; *Caminhando com Paulo* e *Aprendendo com Biel*. No livro, Vitória, uma menina surda, fala sobre sua condição em relação a surdez, explica ao leitor o que é a Libras e ensina o alfabeto manual.

A obra *Quero ouvir você*, publicada, em 2016, pertence a Coleção *Inclusão Social*. O livro conta a história de Aninha que descobre

a surdez aos 7 anos e é inserida no universo da reabilitação auditiva para voltar a escutar. Além da história, por se tratar de uma obra paradigmática, o livro apresenta ideias para pais, professores, atividades de interpretação, vocabulário e brincadeiras.

As obras foram produzidas em um contexto histórico e político marcado pelo reconhecimento da Libras e pela consolidação de políticas de educação inclusiva. Em 2008, o Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, instituem a Política Nacional de Educação Especial na Política de Educação Inclusiva, em sentido de “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 5). Além de demarcar o papel da Educação Especial no contexto educacional inclusivo, pretendia-se promover a inclusão de todos os alunos com deficiência no contexto regular de ensino. Nesse cenário, a produção de uma coleção que abarca a questão das diferenças está em consonância com as práticas institucionalizadas pela Secretaria de Educação Especial (MEC). Para dar um passo à consolidação das políticas de educação inclusiva, a comunidade surda se mobilizou ante a ameaça de fechamento das escolas de surdos, em especial, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), símbolo da história dos surdos e da cultura surda no país. A Libras já era reconhecida no país e a educação de surdos regulamentada, mas houve uma efervescência de movimentos da comunidade surda em prol da educação bilíngue para surdos. Educação que garante o acesso do surdo à educação em Libras, como primeira língua e, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Em um contexto escolar em que todos, professores, alunos, gestão e funcionários, utilizam a Libras como primeira língua. Após muitos anos de tratativas e discussões, em 2021, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) foi alterada pela Lei nº 14.191 que incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

Sobre os perfis das coleções, às quais os livros estão vinculados, cabe ressaltar que, de modo geral, têm como foco abordar

a diversidade e problematizar aspectos sociais pouco tratados no universo dos livros paradidáticos, voltados ao público da educação infantil. Neste cenário, de obras que se ocupam da surdez como temática central, interessa analisar as coisas ditas sobre o sujeito surdo para, ao modo como coloca Fischer (2003, p. 375) “descrever as práticas discursivas e não-discursivas em jogo”. Cabe pontuar que as três obras são dedicadas à circulação no contexto da Educação Infantil, com expressivo potencial formativo e pedagógico. No que diz respeito ao contexto político e histórico, produzem-se obras em que o surdo é protagonista e que tematizam sobre a surdez, a língua de sinais, a escola e/ou inclusão de surdos. Obras, que enquanto prática produzem sobre o objeto que enunciam – o surdo. Em movimento de olhar para os ditos, os enunciados presentes nos livros, procura-se descrever os regimes de verdade no domínio da educação de surdos.

NARRATIVAS SOBRE A SURDEZ: O ENTRELUGAR DO SURDO NA LITERATURA INFANTIL

Após a demarcação e contextualização da materialidade de análise, lança-se à análise dos enunciados das obras. Mas, antes de enveredar por tal tarefa, cabe dizer e anunciar as ferramentas que sustentam o olhar e análise sobre os ditos que circulam nas três obras. Pelo viés da perspectiva foucaultiana, considera-se o enunciado como algo que está além do que está posto e dado. Ele tem uma função de existência, que extrapola os limites de um dado contexto (tempo e espaço) e articula-se com dadas formações discursivas (Fischer, 2001). A partir dessa perspectiva, o olhar não se fixa no que está posto no texto das obras analisadas, naquilo que está dado, mas vai para os ditos, para o que é enunciado em sentido de dar conta das relações históricas que estão vivas no discurso. Esse movimento de análise implica escapar da fácil interpretação do que

estaria por trás da materialidade dos livros. Envolve olhar para o que é enunciado e colocá-lo em relação a outros ditos, explorar outras materialidades, uma vez que eles constituem uma produção histórica e política, que as palavras são construções e a linguagem é constitutiva de práticas (Fischer, 2001). Nessa perspectiva, ou seja, pelo viés analítico Foucaultiano, parte-se para a análise das obras.

A história contada no livro *Clara, a ovelhinha que falava por sinais* coloca a personagem surda como protagonista. Sobre Clara, a ovelhinha surda, enuncia-se uma concepção de surdez alicerçada na perspectiva da falta, do sujeito incompleto. A condição do sujeito surdo é narrada em relação à dicotomia surdo/ouvinte, normal/anormal, em que a materialidade inscrita no corpo do surdo, a surdez, é tomada como um traço negativo.

Clara precisava aprender coisas novas para se sentir mais independente, fazer amigos e se desenvolver melhor.

Clara quase não ouvia, por isso, usava um **pequeno aparelho no ouvido**. E mesmo sendo **tão diferente por fora**, todas tinham uma coisa em comum. É que elas **não podiam ouvir ou então ouviam muito pouco**.

Mas Clara ainda não aceitava ser do jeito que era. Já estava grandinha e percebia que as ovelhinhas da vizinhança e até sua irmã pequena **podiam ouvir normalmente** (Klein, 2011, grifos meus).

A narrativa destaca elementos que relacionam a surdez ao discurso clínico-terapêutico. Ao se referir a personagem surda, a obra utiliza termos como: "aparelho auditivo", "ouvir", "ouvir muito pouco", "ouvir normalmente", "mais independente". Enunciados que também estão presentes na obra *Quero ouvir você*, marcando a predominância do tratamento da surdez pelo viés da correção e reabilitação do sujeito surdo. Além disso, não contempla a discussão sobre identidade, questão importante para pensar o lugar do surdo ou deficiente auditivo na sociedade. Em um certo momento, o livro mostra uma situação de desconforto quando um amigo da menina

surda, Aninha, fala muito alto e a incomoda, devido ao efeito causado pelo aparelho auditivo. Embora o enredo marque o desconforto e contextualize bem o modo como se deve dirigir a um surdo, ocorre a ausência do olhar para a condição do sujeito, suas marcas identitárias ante a surdez. No livro *Ouvindo Vitória* dá-se centralidade a diferença linguística da personagem surda, Vitória. Marca-se o uso da língua de sinais, no entanto, demarca aspectos do ouvintismo¹⁰ na interação dela com a sociedade.

Devido à surdez, **não pode escutar**. Mas nada impede de se comunicar. E todos conheciam, por todo lugar que passava. Vitória fazia sinais com as mãos indicando as palavras. Com o tempo foi aprendendo a língua de sinais. Sim, ensinava seus amiguinhos. A linguagem é diferente, com ela a gente fala com as mãos. Caso não saiba **existe uma solução**. Vitória é muito experta, deixe que ela **veja seus lábios e fale pausadamente**. Com Vitória, aprendemos a **ouvir o som da inclusão** (Serra, 2018).

O surdo ocupa o lugar daquele que ante a falta necessita adequar-se à norma, desenvolver-se, resolver seus conflitos e aceitar sua condição. Uma das obras demarca o tratamento de reabilitação como único modo de pensar a surdez.

Nós a chamamos várias vezes hoje durante o dia e ela não nos escutava. Aumentamos muito o som da televisão e, mesmo assim, ela tinha dificuldade em ouvir. A mãe de Aninha agradeceu e a levou ao médico. [...] – Sabe o que é Laura, eu fui ao médico e ele colocou um aparelho no meu ouvido, agora eu consigo ouvir muito melhor (Santos, 2016, p. 15-16).

A surdez é abordada na história pelo viés clínico-terapêutico, operando com conceitos relacionados a saúde, reabilitação e

10 De acordo com Skliar (2015, p. 15), podemos conceituar ouvintismo como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte”.

correção. As outras duas obras dão centralidade à Libras, com enunciados que destacam o *status* linguístico da língua de sinais e sua importância para o desenvolvimento do surdo. No entanto, o enredo põe em funcionamento conceitos que remetem a área clínica-terapêutica, demarcando o binarismo surdo/ouvinte e da responsabilização do sujeito em adequar-se à sociedade majoritária ouvinte.

Em tempos de políticas de educação inclusiva e institucionalização do Atendimento Educacional Especializado, enunciar o surdo nessa perspectiva reforça as práticas da Educação Especial que coloca o surdo no bojo de todas as deficiências e, sobre ele institui um aparato de práticas educacionais para naturalizá-lo em ouvinte. Por que localizar o conflito no surdo? Por que não demarcar os artefatos da cultura surda? Por que não celebrar o encontro surdo-surdo? As narrativas operam com enunciados que vão na contra-mão das lutas da comunidade surda, a qual não se considera como fatia do público-alvo da Educação Especial, mas sim como minoria linguística e cultural. Diante delas cabe tensionar e problematizar os ditos que as histórias fazem circular e que verdades sobre a surdez põem em funcionamento, sobretudo no contexto educacional.

O modo como narro o outro é como o constituo. Foucault nas primeiras páginas do livro *A ordem do discurso*, na famosa aula inaugural no Collège de France, ao abordar a relação instituição-discurso-poder, tensiona a respeito da inquietação diante do que seja o discurso. Inquietação, segundo ele, “de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina” (Foucault, 2013, p. 8). O autor se refere aos perigos do que pode ser dito, seus efeitos, ou seja, o modo como o que é dito constitui o objeto de que fala. Foucault, ao modo como esclarece Fischer (2003, p. 376) “nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites”.

Nas histórias, destacam-se os conflitos das personagens surdas em relação a família, a vizinhança e com amigos e colegas. No livro *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*, a protagonista tem dificuldade em reconhecer-se como surda e apresenta resistência em aprender a língua de sinais. Nas ilustrações, a personagem de Clara sempre aparece com a expressão de brava, de desconforto na escola de surdos.

Mas Clara ainda **não aceitava ser do jeito que era**. Já estava grandinha e percebia que as ovelhinhas da vizinhança e até sua irmã pequena podiam ouvir normalmente. **Clara se chateava por ser diferente e por ter que estudar numa escola especial.**

[...] as vizinhas só não se aproximaram antes **por causa da cara feia que Clara** fazia para elas.

Clara ficava na aula de **mau humor**. Às vezes, até cruzava os braços para não ter que se comunicar por sinais com os colegas.

Mas Clara **não queria participar** e ficava só olhando (Klein, 2011, grifos meus).

A rejeição da ovelhinha surda em relação a escola de surdos e a resistência em aprender a língua de Sinais se mostra distante do que a comunidade surda narra sobre o encontro surdo-surdo e o contato com a Língua de Sinais. Pelo viés dos estudos surdos, os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participam da comunidade surda, desde a primeira idade, têm maior segurança, autoestima e possibilidade de constituir uma identidade surda. Por isso é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas, com as quais se identificam e, tenham acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano (Strobel, 2009, p. 49).

Em tempos em que a Libras é reconhecida como a primeira língua da comunidade surda, de fortalecimento de discussões no âmbito da linguística da Libras, de educação bilíngue e estudos

surdos, o surdo protagoniza na história como um sujeito que nega a própria língua. Tal resistência desdobra na imagem do sujeito surdo em rejeição a sua língua materna. A língua de sinais é a língua com a qual o surdo se identifica e adquire, de maneira natural, em contato com pares surdos. A vivência entre os pares não só assegura ao surdo a aquisição da Língua de Sinais, mas proporciona que a criança constitua uma identidade, não pela referência do ouvinte, mas na relação com a comunidade surda. Conforme esclarece Strobel (2009, p. 26) “dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não se diferenciam um do outro de acordo com grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas”. A narrativa põe a língua de sinais em evidência, mas ela não figura no livro como um artefato cultural do povo surdo.

Na obra *Ouvindo com Vitória*, fica explícita a intenção de explicar o que é a Libras e a importância de ensiná-la aos ouvintes. O livro apresenta uma forma lúdica e poética para ensinar o alfabeto manual. No que diz respeito aos aspectos culturais da comunidade surda, a narrativa não apresenta nenhum traço da cultura surda, restringindo-se a marcar o surdo pela diferença linguística. Em alguns momentos do livro, enuncia a Libras como linguagem de sinais e não língua de sinais, evocando a compreensão de que a Libras não dispõe de *status* de língua. Sobre a relação da personagem com o contexto que a circunda, não se expressa a importância do encontro surdo-surdo, circunscrevendo o lugar do surdo como aquele que precisa se adequar a sociedade majoritária ouvinte. Neste ínterim, a história figura um convite para a aprendizagem da Libras, ponto que se analisa como positivo quando pensamos em uma sociedade que respeite a singularidade linguística e cultural das pessoas surdas.

Em relação ao aspecto educacional, a história *Clara, a ovelhinha que falava por sinais* se passa no contexto de uma escola para surdos chamada “Instituto Ovelha: aprendizado para Portadores de Deficiência Auditiva”. O termo portadores de deficiência auditiva

articula-se ao discurso da Educação Especial, vigente nas políticas educacionais, que narra o surdo como um sujeito que pertence a um grupo diverso no qual estão localizadas outras deficiências. No discurso da Educação Inclusiva há o imperativo da escola regular, ou seja, o surdo precisa estar incluído em meio aos estudantes ouvintes. Nessa perspectiva, a Libras torna-se um instrumento para melhor incluí-lo no contexto da escola regular. O livro coloca a escola de surdos como contexto central da história, no entanto, o sentido que atribui vai na contramão do significado que ela ganha no contorno dos ditos surdos. A escola narrada na história não traz elementos da cultura surda, mas marca elementos da perspectiva clínica terapêutica: o aparelho, o surdo em conflito, dificuldades de inserção na escola e relação com os colegas. Na escola da história, embora seja somente para surdos, representa todos os conflitos vivenciados pelos estudantes surdos no ensino regular. Que efeitos essa inversão de sentidos produz? O surdo como um sujeito em conflito em resistência ao contato surdo-surdo e a aquisição da Língua de sinais, reforça uma proposta de educação inclusiva que marca o contexto regular de ensino como o melhor lugar para a criança surda. Seus efeitos no campo educacional conjuram os perigos do discurso, que Foucault nos alerta. Os perigos da história única no domínio da educação de surdos, em tempos de educação inclusiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo configura um movimento de operar a partir das ferramentas que Foucault disponibiliza para analisar os discursos de obras de literatura infantil que tematizam sobre a surdez. O olhar sobre a materialidade discursiva procurou tratar os livros como monumentos, ao modo como ensina Foucault e, tratou os enunciados que

põem em funcionamento, na sua raridade, em relação a uma exterioridade que lhe dá condições de existência.

Para Foucault discurso é prática. Prática que nomeia o outro, que determina formas e comportamento, que é histórica. Que produz sentidos e verdades que passam como sentidos únicos, obviedades, algo pleno de racionalidade. Colocar os ditos das obras em suspenso permitiu defrontar “com as coisas ditas e coisas feitas, fatos surpreendentes, questionados naquilo que até então tinham de óbvios e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos” (Fischer, 2003, p. 378).

Os enunciados das histórias deflagram campos discursivos da Educação Especial e da saúde que sustentam o lugar do surdo no mesmo sentido posto pelas políticas de Educação Especial. Nesse aspecto, as práticas não discursivas, ou seja, as políticas de inclusão reforçam as práticas discursivas em funcionamento na história e vice-versa. O discurso socioantropológico da surdez opera em sentido de apoiar o discurso da Educação Especial como imperativo à educação de surdos. A história põe em jogo relações de poder-saber, que produzem efeitos sobre o que se diz sobre o surdo, sobre a cultura surda. Quem é o sujeito central da história? Quem narra a história? A quem destina-se a história? Embora duas das três obras coloquem a língua de sinais na centralidade do enredo e a personagem surda como protagonista, o surdo é narrado do lugar da cultura do ouvinte. Desse lugar o surdo é um sujeito em conflito, em um processo educacional marcado por dificuldades de relações. As histórias, ante seu caráter formativo e pedagógico no contexto educacional, põem em funcionamento o discurso do ouvinte. Há um silenciamento da cultura surda, dos seus artefatos no enredo das histórias.

Este estudo, figura um movimento inicial de olhar para produções na literatura infantil que abordam a surdez. Os achados reforçam as discussões já sinalizadas por aqueles que percorreram percursos semelhantes. De que as obras costumam operar com a

perspectiva clínica para narrar a surdez, em sentido de demarcar um apagamento dos artefatos culturais da comunidade surda. No entanto, longe de querer demarcar respostas, este trabalho sinaliza alguns pontos que podem figurar clareiras para àqueles que quisessem se aventurar pelo mesmo caminho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da Pesquisa, diante dos Ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa V. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC/Autores Associados, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 23 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação** (UFPEl), v. 19, p. 155-174, 2010.

KARNOPP, Lodernir Becker; MACHADO, Rodrigo. N. Literatura surda: ver histórias em Língua de Sinais. *In*: 2º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO (CD) – 2º SBECE. **Anais** [...]. Canoas: Ulbra, 2006.

KLEIN, Cristina. **Clara, a ovelhinha que falava por sinais**. Blumenau: Blu Editora, 2011.

MOURÃO, Cláudio; SILVEIRA, Carolina. Literatura infantil: música faz parte da cultura surda? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, 2009. **Anais** [...]. Taquara: FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara, 2009.

SANTOS, Suelen Katerine A. **Quero ouvir você (Surdez)**. Paradidáticos Todolivro. Cidade: Gaspar/SC. Editora Todolivro, 2016.

SERRA, Sharlene. **Ouvindo com Vitória**. Coleção Incluir. Cidade: Fortaleza. Editora CeNE, 2018.

SILVEIRA, Rosa H. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 7-32.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. E. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VI

*Rochele da Silva Santaiana
Cláudio Gerhardt*

REPRESENTAÇÃO E DISCURSO:

**O GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA
NAS PÁGINAS DE JORNAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99567.6

INTRODUÇÃO

Nenhum pensamento é imune (Bauman, 2001, p. 52).

A epígrafe que compõe o início desta escrita nos direciona a ponderar que as ideias circulantes em nossa sociedade sempre são interpretadas pelos sujeitos, e os significados que são destinados a determinados fatos, são afetados subjetivamente, por suas experiências de vida. Estamos vivendo em uma época em que a informação faz parte da nossa vida, ela é transmitida pelos mais diversificados meios de comunicação. Nós somos informados de diversas maneiras, pelo rádio, televisão, pela mídia impressa e principalmente pela mídia virtual, neste caso a internet e seus aplicativos.

Quem abastece essa rede de comunicação são os seres humanos, deste modo podemos dizer que, geralmente, “o mundo nos chega sempre editado” (Schmidt, 1999 *apud* Klein, 2010, p. 101). Com a virtualização da realidade contemporânea, a velocidade em que as informações são transmitidas é surpreendente, com certeza, teríamos muita dificuldade em idealizar a nossa convivência, sem fazer o uso de algum desses dispositivos que trazem as informações até nós. Os fatos são constantemente divulgados pela mídia virtual e são acessados instantaneamente pelos seus usuários, e assim que for possível, são impressos em jornais e revistas. Esse processo de produção das informações, também ocorre com o jornal *O Diário da Encosta da Serra*, onde geralmente os fatos são publicados no site do jornal, no mesmo dia que acontecem e na edição do dia seguinte, as informações são impressas em suas páginas para serem distribuídas na comunidade.

O presente escrito objetiva entender como ocorre o processo representacional da profissão docente na região da Encosta da Serra Gaúcha. A condução das investigações se dá pela seguinte problemática: Como os discursos postos em circulação pelo jornal

O Diário da Encosta da Serra operam na constituição de determinadas representações da docência, podendo gerar formas de governamento das subjetividades de seus leitores? Metodologicamente, o trabalho é de aspecto qualitativo e se ampara nos conceitos teóricos analíticos de poder (Foucault, 2014b) e das “tecnologias do eu” (Larrosa, 1994). O *corpus* empírico é composto por uma pesquisa documental, contemplando as edições de janeiro de 2018 a junho de 2022 do jornal *O Diário da Encosta da Serra*.

O exercício da escrita é um processo de formação, com a percepção do poder das palavras, este escrito foi organizado com a seguinte estrutura: inicialmente é apresentado o jornal *O Diário da Encosta da Serra Gaúcha* como veículo de comunicação que circula nos municípios da região em destaque. Posteriormente é realizada a contextualização teórico e analítica dos conceitos utilizados para a realização das reflexões sobre o tema abordado. As reflexões desenvolvidas até o momento são apresentadas no término da escrita, simultaneamente com as referências bibliográficas utilizadas no desenrolar das reflexões.

APRESENTANDO O VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO

O jornal *O diário da Encosta da Serra* foi fundado em dezembro de 1992, com a intenção de levar às comunidades da Encosta da Serra, notícias locais e regionais sobre esportes, política, economia, novidades, tecnologias, eventos sociais e entretenimento. Seu conteúdo coloca em destaque em sua região de atuação, os acontecimentos locais. Suas edições geralmente são constituídas em média de 32 páginas nas edições de sexta-feira que antecedem o final de semana

e 16 páginas nas edições semanais de segunda-feira a quinta-feira. O jornal não possui edições aos sábados, domingos e feriados.

O jornal entra em circulação em 12 municípios na região do vale do Rio dos Sinos e Caí, região conhecida como Encosta da Serra. Conforme demonstrado no mapa podemos observar a nomeação dos municípios¹¹.

Figura 1 - Mapa de abrangência do jornal *O Diário da Encosta da Serra*



Fonte: Jornal *O Diário da Encosta da Serra*.

Além das seções de noticiários locais, o jornal apresenta ainda os cadernos de classificados, ofertas da semana, motos e companhia, Diário Rural, bem-estar, Rota romântica entre outros em edições

11 As informações desta seção foram retiradas do site do jornal *O Diário da Encosta da Serra*. Disponível em: <https://odiario.net/quem-somos/>. No ano de 2020, o referido jornal alterou o nome da empresa, passando para Grupo Diário. Por se tratar de uma pesquisa realizada anterior a 2020, mantivemos como "*O Diário da Encosta da Serra*".

especiais. A equipe do jornal considera-se líder de mercado em mídia impressa na sua área de abrangência, atingindo em média, mais de 60% dos domicílios. Com uma tiragem diária de 14 mil exemplares, estima-se que suas notícias são lidas por mais de 70 mil leitores.

A consideração desse veículo de comunicação em nossos planos de pesquisa se dá pelo fato que, é um jornal de iniciativa privada com circulação diária (durante a semana) nos municípios da Encosta da Serra que frequentemente apresentam notícias sobre a área educacional e a profissão do docente.

AS NOTÍCIAS SÃO PALPÁVEIS: O JORNAL É IMPRESSO E DISTRIBUÍDO À COMUNIDADE

A presença invasiva da mídia em nosso cotidiano é problematizada por Rocha (2005, p. 128) que utiliza a expressão “poder da mídia” para discernir a sua capacidade de interrogar, afirmar, contrariar, produzir opiniões. A autora ainda realiza a articulação desta expressão com a conceituação de poder na perspectiva dos estudos foucaultianos, visto que, “a (re)produção e circulação dos produtos midiáticos está amparada, no entanto, em uma mais ampla e complexa rede que está organizada a partir do conceito foucaultiano de *poder*” (Rocha, 2005, p. 128). O jornal *O Diário da Encosta da Serra* pode ser considerado um agente fomentador na produção de certos fatos que se naturalizam como verdades na região, conforme ressaltado por Fischer, o jornal como mídia impressa é um “lugar onde várias instituições e sujeitos falam – como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados verdadeiros em nossa sociedade” (Fischer, 1996, p. 114), bem como, um lugar onde os jornalistas criam e divulgam seus próprios discursos. Desta forma, me amparo nas ideias de investigação da autora, na qual ela confirma que:

há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais; e de que há uma mediação, na relação complexa entre os produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores, de outro, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os 'textos midiáticos' (Fischer, 1997, p. 63).

Essa lógica discursiva pode ser identificada nas edições analisadas do jornal *O Diário da Encosta da Serra*. Um exemplo, pode ser encontrado na edição do dia 10/04/2018, em que foi impressa uma notícia sobre um projeto de incentivo à leitura desenvolvido por uma escola e ao lado outra notícia sobre o mutirão realizado em outra escola do município vizinho, como pode ser verificado na figura abaixo.

Figura 2 – Reportagem da edição do dia 10/04/2018

Escola desenvolve projeto de leitura

Herval - A Escola Municipal de Ensino Fundamental Amizade, situada no bairro Amizade, está desenvolvendo um Projeto de Leitura intitulado "A Leitura Além da Sala de Aula". Ele será desenvolvido durante todo ano e terá intervenções em diferentes espaços do município com o objetivo de despertar o desejo pela leitura e favorecer momentos significativos. "Através destas ações, a escola espera levar a leitura para além do espaço escolar interagindo com a comunidade, incentivando e facilitando o acesso à leitura. Desde já, a equipe diretiva e a comunidade escolar agradecem a todos aqueles que irão envolver-se com essas ações", destacam os organizadores.

Escola Mário Sperb promove mutirão

Dois Irmãos - Os estudantes da Escola Municipal Dr. Mário Sperb, no bairro Travessão Rübensch, encontraram a ambiente escolar mais colorido e organizado nesta segunda, 9. O motivo é o mutirão realizado pela comunidade escolar no último sábado, 7. Segundo a diretora Fabiana Volz Rasche, a comunidade escolar se fez presente para juntos pintar, plantar e reorganizar os espaços da escola.

DIVULGAÇÃO



Pais e professores trabalharam no sábado pela manhã fazendo melhorias na escola

INTERVENÇÕES

- * Caixa Literária (de 10/04 a 24/04), na Prefeitura, Ambulatório, Banrisul e Sicredi.
- * Não Congele suas Ideias (de 17/04/ a 24/04) na Praça do Centro; de 24/04 a 04/05, no Calçados Wirth (bairro Amizade); do dia 04/05 a 11/05 – Posto de Saúde (Boa Vista do Herval).

Fonte: *Jornal O Diário da Encosta da Serra* (2018).

Neste fato de diagramação do jornal, é possível perceber que a notícia relatando uma atividade de forte cunho pedagógico, no caso o projeto de incentivo à leitura, não é mencionada a presença ou ações dos professores. Já na reportagem do mutirão realizado para organizar a escola, atividade essa, que não possui intenção pedagógica direta, por não estar diretamente vinculada a aprendizagem das crianças, apresenta a presença dos professores, inclusive na legenda da fotografia. Nesse sentido, o jornal em questão, como mídia impressa, “é uma veiculadora, mas também uma selecionadora e (re)processadora de variados tipos de discursos, pois, ao transmiti-los, ela também anula, omite, exclui, define e impõe sentidos aos mesmos” (Rocha, 2005, p. 128). Esses dois fatos podem vir a despertar várias subjetividades nos leitores por não mostrarem verdadeiramente a realidade e a função principal do professor, que é a construção de conhecimento das crianças.

Os Estudos Culturais, de acordo com Schmidt (2000, p. 2) permitem “borrar as fronteiras” da sala de aula e explorar as questões pedagógicas e de aprendizagem em outros espaços da sociedade, nesse sentido, é preciso:

compreender que ao lermos um jornal, ao olharmos uma novela, estamos aprendendo coisas, estamos sendo constantemente interpelados por discursos que nos conformam e nos subjetivam. [...] estamos a cada dia aprendendo novas lições na sala de aula do jornal. Estas lições estão sendo ensinadas inclusive através das fotografias que vão construindo ‘verdades’ (Schmidt, 2000, p. 2-3).

A autora ainda defende a ideia de que o jornal opera como uma sala de aula, ou seja, é um espaço de aprendizagem e de relações pedagógicas. Para compreender melhor essas relações, utilizo as palavras de Fischer (1997, p. 66) para me aproximar de Larrosa (1994). Segundo a autora, “Larrosa diz que a produção do sujeito pedagógico está necessariamente relacionada a ‘modos de subjetivação’, isto é, a práticas que constituem e mediam certas relações da

pessoa consigo mesma” (Fischer, 1997, p. 66). Com a presença dessas relações pedagógicas entre seus leitores, é possível considerar as representações de docência presentes nas páginas do jornal *O Diário da Encosta da Serra* como prescrições de modelos e padrões que podem ser aprendidos através dos processos de subjetivações de seus leitores. Portanto, “as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos” (Larrosa, 1994, p. 52).

O noticiário que é colocado em circulação através do jornal pode ser considerado como dispositivo constituinte da cultura local e participa das relações de poder que são construídas nesta comunidade. Para Foucault (2014a), tais relações não reconstituem acima da “sociedade”, mas são estabelecidas na horizontalidade, criando uma espécie de teia ou rede que é tramada pelas relações entre os indivíduos que participam da sociedade em questão, portanto, as notícias que ganham destaque nas páginas dos jornais podem ser considerados dispositivos que são utilizados para governar a conduta dos sujeitos, inclusive a forma de ser docente que é construída na região, visto que,

[...] a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (Larrosa, 1994, p. 54).

Ainda fazendo referência a metáfora “que o jornal opera como uma sala de aula” (Schmidt, 2000, p. 3), sente-se a necessidade de

especificar que essa sala de aula se desenvolve em nosso tempo contemporâneo, logo, os docentes, assim como todos os demais leitores do jornal são sujeitos que se relacionam e participam ativamente protagonizando a construção de suas aprendizagens na cultura local e regional. Durante todo esse processo de interação entre os jornalistas e os leitores, através do jornal, podemos evidenciar de forma clara a ação da ferramenta analítica deste trabalho: o governo. Nesse sentido, Veiga-Neto (2006, p. 23) esclarece que, o governo vai muito além do resultado da ação de poder de uns sobre os outros, o mesmo “pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz” (Veiga-Neto, 2006, p. 23). Ainda segundo o autor,

tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas. Quando se dão de uns sobre os outros, Foucault diz que tais técnicas são de dominação e de poder. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de técnicas de si – ou, como mais se usa na língua portuguesa, tecnologias do eu (Veiga-Neto, 2006, p. 23).

Com a intencionalidade de aprofundar a compreensão de como ocorre a aprendizagem nesta sala de aula contemporânea, se faz necessário considerar as aprendizagens construídas por Larrosa sobre as “tecnologias do eu”, elaboradas a partir das “experiências de si mesmo” estruturadas pelo pensamento foucaultiano. O autor se ampara nos estudos de Michel Foucault para construir seus conhecimentos, visto que, “há um enlace entre ‘subjetividade’ e ‘experiência de si mesmo’” (Larrosa, 1994, p. 55). Nesse sentido, o autor esclarece ainda que, “o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu. Foucault define as tecnologias do eu como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo” (Larrosa, 1994, p. 56). Em consequência disso, é possível perceber que há cinco aspectos tecnológicos principais que constituem as “tecnologias do eu”. Os

quais ocorrem nas relações estabelecidas entre o jornal *O Diário da Encosta da Serra* e seus leitores, comitantemente com as relações que esses sujeitos estabelecem consigo mesmos.

Para descrever a primeira tecnologia é preciso fazer referência ao ato de “ver-se”, ou melhor, como os docentes são vistos e representados nas páginas do jornal, devido que, “em todo caso, e por uma dessas metaforizações fortemente ancoradas em nossa cultura, tendemos a pensar o autoconhecimento em termos de visão de si mesmo” (Larrosa, 1994, p. 58), sendo assim, tanto os professores como os demais leitores, ao ver uma representação de docente nas páginas do jornal, os mesmos assimilam alguns aspectos e atributos de como os professores devem agir e se posicionar.

Em situações em que os docentes não correspondem a maneira que o jornal os representa, esses tendem a serem vistos de forma negativa pela comunidade, como por exemplo, o questionamento que é realizado pelo colunista, na edição do dia 16/10/2018. A figura abaixo mostra o trecho da coluna publicada.

Figura 3 – Reportagem da edição do dia 16/10/2018

PREFEITOS

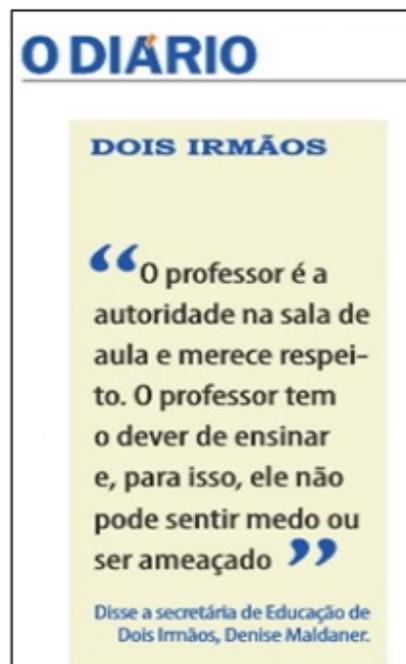
É bom os prefeitos analisarem o que as urnas do dia 7 de outubro disseram. Aqui em Ivoti, particularmente, voltar os olhos para a passeata em junho que culminou com a colocação de mais de 100 cartazes na Prefeitura indicando os novos anseios do povo. Hoje é o Dia do Professor e as escolas estão fechadas. Só o Diário está com cinco mães em casa com seus filhos porque não tem onde deixar. Os professores muito provavelmente é a única profissão que tem este privilégio. Devem existir umas 1.000 profissões diferentes e que eu saiba nenhuma para de trabalhar no seu dia. Caros prefeitos, vamos olhar para esta aberração e corrigir esta anomalia, começando por aí o conserto da coisa público naquilo em que está errado. O brasileiro comum chegou no seu limite, foi o que as urnas disseram.

Fonte: Jornal O Diário da Encosta da Serra (2018).

O autor da coluna questiona a realização do feriado referente ao dia do professor, se referindo a tal ato como um privilégio dos professores e um erro da administração pública que permite a sua realização. Ao fazer tal questionamento, o autor possibilita a produção dos processos de subjetivação em seus leitores, como por exemplo, pode levar o leitor a pensar que os professores são uma categoria profissional privilegiada e que não cumprem suas obrigações de forma correta e são prejudiciais a população, já que a mesma recebeu um feriado em que é comemorado o seu dia e as demais categorias profissionais não recebem tal feriado.

Em relação à segunda tecnologia, a ação de “expressar-se” faz referência a maneira com que a comunidade local expressa suas representações sobre os professores. Quando o jornal captura essas expressões realizadas pela comunidade, é criada “uma imagem expressiva, aquela segundo a qual a linguagem é um veículo para a exteriorização de estados subjetivos, algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores” (Larrosa, 1994, p. 63). O jornal passa a ser esse canal para externar e publicitar as subjetivações dos sujeitos da comunidade e também deste modo, subjetivar os demais leitores. Um exemplo desta captura dessas expressões é a publicação do discurso da secretária de Educação do Município de Dois Irmãos, em que ela se expressa sobre a profissão e a representação do professor. A imagem abaixo mostra a publicação realizada.

Figura 4 - Reportagem da edição do dia 16/10/2018



Fonte: *Jornal O Diário da Encosta da Serra* (2018).

Ainda no mesmo depoimento é possível identificar a existência da terceira tecnologia, a qual faz referência a ação de “narrar-se”. Em muitas oportunidades, o jornal realiza essa ação em suas manchetes e reportagens publicadas. Em algumas situações, são impressos depoimentos dos próprios docentes para compor o texto dos noticiários e em outras vezes, outros profissionais e sujeitos discursam sobre a profissão dos professores. Essa ação é descrita por Larrosa (1994, p. 68) como “uma espécie de topologia da subjetividade: aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e como, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e seus contornos”, posto isso, ao afirmar que o professor é uma autoridade em sala de aula e seu dever é ensinar, a secretária de Educação está expressando e narrando uma forma de como o professor deve ser representado na sociedade.

O autor reforça que “[...] Foucault nos ensinou que o poder atravessa o discurso” (Larrosa, 1994, p. 71), em consequência disso, esse discurso impresso no jornal vai influenciar diretamente no processo de significação coletiva que a comunidade leitora atribui ao fato dos professores serem considerados com uma autoridade no espaço escolar para representá-lo. A leitura desse depoimento pode estimular as formas de expressão e narração que os leitores do jornal podem utilizar para representar a categoria profissional da docência.

A ação de “julgar-se” faz referência a quarta tecnologia utilizada para compor a representação da docência. Ao observar as reportagens vinculadas a profissão dos professores, é possível perceber que, dificilmente, ou em poucas oportunidades o jornal possibilita que os docentes falam sobre sua profissão, os discursos geralmente são enunciados oriundos dos colunistas do jornal ou sujeitos locais que ocupam cargos de destaque na administração pública ou na comunidade em que ocorreram determinados fatos. Um exemplo, pode ser verificado na coluna do dia 22/05/2018 assinada pelo colunista Raul Petry, na qual afirma que, “Os professores, que, convenhamos, não ganham tão mal assim, foram o que mais reclamaram”, realizando esse julgamento sobre os salários dos professores e

ao interpretar as reivindicações como reclamações, o colunista abre a possibilidade dos leitores fazerem novos julgamentos sobre esta categoria profissional. A prática discursiva do colunista fica evidenciada na figura abaixo.

Figura 5 – Reportagem da edição do dia 22/05/2018

AUMENTOS GENEROSOS

A aprovação do aumento de R\$ 1.200,00, de uma só vez, para os conselheiros tutelares deu uma tremenda dor de cabeça para a administração. Todas as demais categorias municipais, com exceção da Guarda Municipal que também ganhou um aumento generoso recentemente, chiaram por não terem tido a mesma valorização. Os professores, que, convenhamos, não ganham tão mal assim, foram os que mais reclamaram, pois semanas antes, a Câmara de Vereadores aprovou um reajuste pífio para a categoria. Mas, voltando ao assunto “aumentos generosos”, não vou fazer juízo de valor se categoria A ou B merecem os aumentos salariais que receberam, mas é preocupante toda essa gastança por parte da Prefeitura. Haja grana para honrar com todos estes compromissos!

Fonte: Jornal O Diário da Encosta da Serra (2018).

Logo, esse discurso investiu nos aspectos morais dos indivíduos para subjetivá-los, visto que,

no âmbito moral, enquanto que normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se convertem-se em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (embora o sujeito seja

considerado como autolegislador ou autônomo). Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma (Larrosa, 1994, p. 75).

Ao criar essa imagem de trabalhadores privilegiados, a comunidade em geral, pode começar a desvalorizar o trabalho docente. Essa desvalorização pode interferir diretamente na formação da autoimagem que os docentes têm sobre si mesmos, sendo que essa autoimagem influencia diretamente na qualidade do trabalho que é realizado pelos professores na região, desta forma, este círculo é realimentado.

Fica evidente que após utilizar as quatro tecnologias anteriormente citadas, o noticiário do jornal *O Diário da Encosta da Serra* consegue colocar em prática a quinta tecnologia de subjetivação, a qual é delimitada por Larrosa como o ato ou ação de “dominar-se”, em uma definição mais assertiva, é possível entender como “uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar, é justamente a definição foucaultiana de poder. O poder é uma ação sobre ações possíveis” (Larrosa, 1994, p. 74). Desta forma, ao publicar constantemente sobre os professores, o jornal abre possibilidade de subjetivar seus leitores a acreditar que esses exerçam um certo domínio sobre as representações da docência, portanto, as dominam e têm o poder de falar sobre elas e representá-las.

Larrosa (1994, p. 80) afirma que “poderíamos resumir a estrutura e o funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a experiência de si como um conjunto de operações de divisão orientadas à construção [...]”; neste caso, a construção de uma representação docente. O autor ainda ressalta que, “Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar [...]. E a ‘sujeitar-se’” (Larrosa, 1994, p. 80). Então, ao recorrer aos processos de identificar e adjetivar características aos professores; expressar e narrar, através da linguagem e de práticas discursivas essas características

em suas páginas; construir julgamentos sobre essa categoria profissional, o jornal *O Diário da Encosta da Serra* é um dos mecanismos que exercem um certo domínio sobre as representações docentes que são construídas nesta região. Diante disso, seus leitores, inclusive os professores, ao ler seu noticiário, são subjetivados a representar a docência de maneira semelhante às páginas dos jornais.

As relações de poder que são estabelecidas entre os jornalistas com os leitores, através das páginas do jornal, pode ser considerada uma relação pedagógica sem que seja necessária a identificação da origem ou autoria dos conhecimentos que sustentam as práticas discursivas realizadas por esse veículo de comunicação, desta forma, podemos considerar as representações de docência presentes nas páginas do jornal *O Diário da Encosta da Serra* como prescrições de modelos e padrões que podem ser aprendidos através dos processos de subjetivações de seus leitores. Desta forma, fica evidente que,

com isso queremos dizer que o funcionamento dos discursos não está pré-definido à espera de nossas leituras, como se bastasse irmos com um arsenal de ferramentas metodológicas e um 'modelo' de dinâmica discursiva para decifrá-lo. Cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam, amplamente, não dão conta de todas as suas idiosincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna (Ferreira; Traversini, 2013, p. 211).

No decorrer de todo esse capítulo, procuramos demonstrar e descrever como são formadas as representações docentes na região da Encosta da Serra Gaúcha, bem como a linguagem e as práticas discursivas postas em circulação pelas páginas do jornal *O Diário da Encosta da Serra* que estimulam a produção de padrões de referência que fazem emergir uma determinada representação da profissão docente nesta região. Logo, é possível perceber que, os discursos desse meio de comunicação participam do processo de subjetivação

dos leitores, produzindo relações que governam as representações do que é ser um bom docente para atuar na região.

VIRANDO A ÚLTIMA PÁGINA: LENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante essa escrita é possível afirmar que estamos inseridos dentro da “sala de aula do jornal” (Schmidt, 2000, p. 3). Nesta sala de aula contemporânea, foi construída a aprendizagem de que o jornal é um artefato cultural produzido dentro da cultura dos municípios situados na região da serra gaúcha, portanto, ele é produtivo para impulsionar as circulações de determinadas ideias na sociedade que constituem determinadas representações da docência na região de atuação deste veículo de comunicação.

Ao fazer o uso da linguagem escrita e de imagem para expressar uma visão, possibilitar a narração e construir julgamentos sobre os docentes, o jornal se torna um veículo de comunicação que exerce seu poder de subjetivação de seus leitores, compondo as técnicas das “tecnologias do eu”, descritas por Larrosa (1994) como estratégias que agem sobre a população para dominar o governo da emergência de uma determinada representação da docência na região da Encosta da serra.

Com a análise de seu noticiário do jornal, podemos perceber que, a representação que é emergida na região de circulação do jornal é a do docente autoritário e vocacionado à docência, principalmente para a educação infantil deve apresentar fortemente características ligadas a maternagem e ao cuidado das crianças, raramente é citada ou apontada a necessidade de possuir alguma formação para realizar tal atividade. Em vários momentos, nas edições analisadas

são apresentados discursos que desvalorizam ou não reconhecem a docência como profissão.

Os significados atribuídos aos fatos ocorridos são compartilhados entre os sujeitos por meio de diversas linguagens, principalmente as de escritas e de imagens, por dessas, são compostas práticas discursivas que desenvolvem as “tecnologias do eu”, que através das ações de ver, expressar, narrar, julgar os docentes se constituem em estratégias que o jornal se utiliza para exercer certo domínio sobre as representações docentes que são constituídas na região de distribuição deste meio jornalístico.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar., 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.18-37, jul./dez., 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 300 f. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez., 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

KLEIN, Delci Heinle. **Os números geram letras ou as letras geram números?** Estratégias de governmentação do analfabetismo: uma análise da AÇÃO ABC

ALFABETIZANDO. 137 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28786>. Acesso em: 10 out. 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

O DIÁRIO DA ENCOSTA DA SERRA. Ivoti: Editora Jornalística O Diário, 1992.

ROCHA, Cristiane Maria Fammer. **A escola na mídia**: nada fora de controle. 302 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6351>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SANTOS, Luis Henrique S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, Marisa V; BUJES, Maria Isabel E. (org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 9-22.

SCHMIDT, Saraí. Aprendendo a ler nas lentes do jornal. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1015T.PDF>. Acesso em: 02 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou Governamento**. Porto Alegre: Currículo sem Fronteiras, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VII

*Edméia Pacheco de Souza
Paula Etyele Barros de Sousa*

LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

**UMA REVISÃO SISTEMÁTICA E ANALÍTICA
DA LITERATURA PRODUZIDA NOS ÚLTIMOS 5 ANOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99567.7

INTRODUÇÃO

Até a década de 90, o acesso à informação e as formas de comunicação eram restritos e as tecnologias mais interativas que conhecíamos se limitavam aos livros, o rádio, a televisão e o telefone fixo, sendo que em apenas um desses instrumentos a comunicação acontecia simultaneamente entre os comunicadores. De acordo com Silva (2020), com o surgimento da internet, as novas tecnologias inauguram a era digital, que por sua vez exigem novos formatos de aprender e ensinar, ou seja, uma nova prática de mediação docente, devido a simultaneidade da comunicação e a difusão de informações em tempo real, que passaram a fazer parte da rotina e do desenvolvimento de todas as tarefas cotidianas, trazendo novas linguagens e apresentando infinitas formas de expressar e repensar o mundo, novos letramentos.

O contexto contemporâneo é de mudanças aceleradas e necessidade de readaptação constante, isso, individualmente falando, já parece uma tarefa árdua, em se tratando de um movimento coletivo, como é o caso da educação, torna-se quase impossível acompanhar as inovações, de maneira eficiente, refletindo sobre todas as alterações sociais impostas por essas transformações. Este capítulo tem como o objetivo principal, verificar a construção de conhecimentos tecnológicos educacionais, teóricos e práticos, mais especificamente sobre os letramentos digitais, na formação docente para a educação infantil, recorrendo a uma metodologia de revisão sistemática e analítica de literatura.

Através de levantamento realizado sobre as Dissertações de Mestrado relacionadas ao tema, produzidas no Brasil nos últimos 5 anos, selecionadas dos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), buscando compreender e descrever de forma crítica os resultados desses

trabalhos, observando de que maneira esses letramentos estão inseridos na formação dos profissionais desta etapa da educação, usando como parâmetros os conceitos de letramentos “autônomo” e “ideológico”, propostos por Brian Vincent Street em *Letramentos sociais* (2020). Analisando também as relações de poder estabelecidas por esses novos (des)conhecimentos, usando como referencial teórico, para isso, Michel Foucault.

Os objetivos específicos tratam das seguintes questões: (a) fazer um levantamento sistemático de trabalhos científicos sobre o tema; (b) compreender como os letramentos digitais estão sendo inseridos na formação docente para a educação infantil, a partir desse recorte; (c) observar as relações de poder estabelecidas pelo (des)conhecimento desses conceitos e perceber se há evolução nesse sentido.

O presente capítulo divide-se em seis seções para organizar as informações a serem relatadas, sendo que a primeira seção trata da introdução do tema, objetivos geral e específicos, justificando a relevância do assunto e desta pesquisa. A segunda seção, apresenta os conceitos centrais deste estudo, fazendo uma breve contextualização e aproximação com o referencial teórico. A terceira seção explica os procedimentos metodológicos utilizados na revisão, seleção e análise da literatura. O quarto capítulo trata de trazer os quadros comparativos que compõem o conhecimento primário a ser analisado. Na quinta seção, é feito um breve exercício de análise de alguns recortes em comum das dissertações selecionadas para este artigo, para enfim na sexta e última parte, antes da apresentação das Referências, chegar a algumas conclusões e inconclusões. A seguir, segue a contextualização dos conceitos mais relevantes para esta revisão.

LETRAMENTO(S)

Utilizado inicialmente pelos medievalistas, o termo “letramento”, segundo Charaudeau e Maingueneau em seu *Dicionário de Análise do Discurso* (2008, p. 299), tem seu primeiro registro em 1957, em uma pesquisa intitulada *The Uses of Literacy*, realizada num bairro popular do norte de Londres. Pela primeira vez são colocados em evidência os usos populares da escrita, em particular, certas práticas de leitura, em geral ignoradas, por serem desvalorizadas, delineando um quadro coerente de um mundo operário pouco escolarizado, mas que praticava, à sua maneira, o **letramento** e foi nesse contexto que o conceito de letramento começou a ser construído e difundido em uma sociedade dominada pela “*orality*”, transformando-se em “*literacy*” (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 300). Em princípio, tratava-se da abordagem ao conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, aos poucos, foi se ampliando e englobando outras aptidões: como compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na comunidade, visando alcançar objetivos pessoais e ampliar conhecimentos e capacidades. Designando também os usos sociais da escrita, abordando a metalinguagem e a crítica aos materiais escritos.

Na obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2020), Brian V. Street foca no contexto e nas práticas letradas reais, para explicar modelos de letramentos que têm funções sociais distintas. O modelo “autônomo”, por exemplo, é o letramento dominante na Unesco e em outras agências que se ocupam da alfabetização, ele tende a se basear em um modelo homogêneo de texto e interação, generalizando amplamente a partir dessa prática restrita e culturalmente específica, se ocupando das questões puramente técnicas. Esse modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associado ao “progresso”, “civilização”,

“liberdade individual e mobilidade social”. Já o modelo “ideológico”, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com as grandes generalizações, reconhece a natureza ideológica incrustada dessas práticas, ressaltando a importância do processo de socialização na construção do significado para os participantes. É necessário se pensar que: “Há muitas maneiras pelas quais a aquisição dos letramentos afeta uma sociedade” (Street, 2020, p. 22). Não tanto as consequências do letramento em si e sim o impacto da cultura adquirida através desse letramento.

Por definição, o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita. Com muita frequência, esse processo tem envolvido certa transferência de valores ‘ocidentais’ para sociedades não ocidentais. Esse aspecto da aquisição do letramento pode ser chamado, por conveniência, de letramento ‘colonial’ (Street, 2020, p. 45).

Mas, o próprio Street explica nesse texto, um pouco mais adiante, ainda na página 45, que nem sempre o letramento é transferido de uma sociedade para outra, muitas vezes, é um grupo “dominante” dentro de uma sociedade, que se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros dessa mesma sociedade e às subculturas dentro dela. Temos aí o letramento “dominante”, onde uma cultura se sobrepõe à outra através da aquisição de um conhecimento. Ainda por essa perspectiva podemos entender também a relação de poder estabelecida por quem detém ou constrói um saber, descrita por Foucault, em suas obras, mais especificamente em *A Ordem do Discurso* (1999) e *Microfísica do Poder* (2003). Para ele o poder não é apenas exercido de forma repressiva, mas também através da produção e controle do conhecimento. Em outras palavras, o poder e o saber estão interligados e se influenciam mutuamente, não é apenas algo que é exercido por um indivíduo ou grupo sobre outro, mas é uma relação que permeia todas as instituições e relações sociais,

que está presente em todas as formas de comunicação, desde as mais íntimas até as mais amplas, e que o conhecimento é um elemento fundamental na manutenção e exercício do poder.

Discutir os letramentos vai muito além das questões técnicas e aquisição de habilidades, envolve interações sociais que afetam a cultura e o contexto, por isso a urgência em se avançar no estudo sobre a inserção dos letramentos digitais na formação para a Educação Infantil, cujo desenvolvimento se deu muito mais rápido do que nossa capacidade coletiva de compreender e relacionar que modelos estão sendo impostos. Como os sistemas de educação estão lidando com as novas culturas impostas por esses letramentos? Para isso, a seguir, contextualizamos o conceito de Letramentos Digitais de acordo com o que foi exposto nas dissertações selecionadas neste recorte.

LETRAMENTOS DIGITAIS

A partir do delineamento de uma noção do conceito de letramentos, busca-se, no quadro a seguir, definir os “Letramentos digitais” de acordo com as dissertações selecionadas para a composição desta pesquisa.

Quadro 1 – Definição de letramentos digitais

Autor/Ano	Definição atribuída a letramentos digitais pelas dissertações selecionadas
(Boldrini, 2021, p.34-35)	<p>Segundo Soares (2002), o letramento digital é utilizado ao se fazer uma referência à prática da leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela internet. Em uma das definições mais amplas, Freitas define letramento digital como: "(...) uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação." (FREITAS, 2010, p. 338). De acordo com seus estudos, Gilster (2006) também define este conceito de forma bem ampla, afirmando que "(...) a pessoa letrada digitalmente é capaz de usar e entender informações vindas de vários suportes digitais, ou seja, o letrado digital tem habilidade de usar essa nova tecnologia a fim de proporcionar uma melhoria em sua qualidade de vida." Gilster (apud MOREIRA, 2012, p.4). Já em suas reflexões, Buzato (2006), outro autor brasileiro e estudioso na questão do letramento digital, defende a visão ampliada quando a define como conjunto de práticas sociais apoiadas por dispositivos digitais para fins específicos, em diferentes contextos. Ancorada na concepção ampla, os estudos de Freitas (2010) definem letramento digital como um conjunto de competências necessárias que possibilite o indivíduo entender e usar a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.</p>
(Gonçalves, 2018, p. 91)	<p>Os pesquisadores, denominados Grupo de Nova Londres (GNL) teriam sido, segundo Rojo (2012, p. 12-13), os primeiros a afirmar que os alunos já lidavam "com outras novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico" e que por isso era necessário um novo termo que considerasse esses aspectos. Foi assim que surgiu o conceito de multiletramentos (ROJO, 2012), que guardam algumas especificidades como: (a) eles são interativos; mais do que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22-23) Deste modo, os multiletramentos representam as construções que se originaram no ambiente digital, como a Wikipédia, blogs, Facebook, Google Drive, entre outros que se caracterizam pela hibridização e pelas diferentes formas de autoria que possibilitam a criação [...].</p>
(Paula, 2021, p. 75)	<p>(BUZATO, 2009, p. 22) "Os Letramentos Digitais são redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC". (SOARES, 2002, p. 151) [...] "é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel". (SOUZA, 2016, p. 80-81) "Um dentre os diversos tipos de letramentos, que se amplia para outras semioses que não somente a escrita, abarcando as múltiplas linguagens, meios, recursos e interfaces da comunicação digital e das diversas habilidades que são requeridas para com ele atuar, desde a sua apropriação, consumo e produção com MD, como requer a contemporaneidade".</p>

(Silva, 2020, p. 25)	O letramento digital pode então ser considerado uma subdivisão do letramento, que se realiza nos suportes de mídia tecnológica, como computadores, celulares, etc. Na visão de Soares (2002), o letramento digital é um termo empregado na contemporaneidade, conotando a interação, a atitude, a definição que se dá às novas tecnologias de letramento. Referem-se também às ações necessárias para que o indivíduo utilize os equipamentos com tecnologia digital de maneira eficiente.
(Silva, 2022, p. 18)	(Esse trabalho não versa especificamente sobre letramentos digitais, mas às TDIC) A abreviação TDIC faz referência às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, campo das Novas Tecnologias, ou apenas, Tecnologias Digitais (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013). Seguindo a mesma linha de pensamento proposta no trabalho de Costa; Duqueviz e Pedrosa (2015) faremos uso do termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC e Tecnologias Digitais, indistintamente para nos referirmos à computador, tablet, smartphone e outros dispositivos de mídia que permitam acesso à internet, aplicativos, softwares e suas variações. As TDIC, como decidimos chamar neste trabalho, inserem-se em diferentes alternativas nos mais diversos espaços, incluindo as práticas de ensino.
(Toquetão, 2018, p. 57)	Em seu artigo, Almeida (2012) pressupõe compreender as TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Da mesma forma, a entrada das novas tecnologias na educação deve ser compreendida não pelo recurso digital em si, mas para privilegiar as relações de professores e alunos com a cultura. Segundo Sarmento (2002) para que a tecnologia viabilize novas leituras de mundo é necessária uma mudança pelos educadores. Precisamos começar a desmistificar, entre os educadores, a visão mecanicista e reducionista de que a tecnologia é máquina, é ferramenta. Tecnologia não pode ser confundida com aparato tecnológico, com máquina. Tecnologia é conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo, seja esse processo automático ou não, implique artefato ou não. Nova tecnologia é, antes, uma mudança no fazer que frequentemente embute uma correspondente mudança de concepção" (SARMENTO, 2002, p. 65).
(Vieira, 2018, p. 42)	Os letramentos digitais implicam habilidades técnicas para, por exemplo, usar o mouse, a barra de rolagem ou baixar aplicativos no celular, mas sobretudo exigem "o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos" (COSCARELLI, 2016, p. 21). Conforme a definição proposta por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), letramentos digitais são: "Habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Nesse sentido, os letramentos digitais envolvem um conjunto de práticas sociais, com implicações relacionadas à leitura e à autoria.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Após a contextualização dos conceitos centrais deste estudo, passamos, a seguir, à compreensão dos meios utilizados para a seleção, análise e descrição das dissertações mapeadas.

PROCEDIMENTOS DE REVISÃO SISTEMÁTICA E ANALÍTICA

Para contemplar o objetivo a que se propõe esse capítulo, optou-se por uma revisão sistemática e analítica de literatura. Entende-se aqui por revisão sistemática a pesquisa que se vale de procedimentos sistematizados e utiliza “dados da literatura sobre determinado tema”, como colocam Sampaio e Mancini (2007, p. 84), que tem, dentre as muitas vantagens, a comparação e a seleção de parâmetros de maior relevância para a pesquisa, de maneira detalhada e confiável, na bibliografia encontrada. E analítica porque as revisões analisam “um conjunto menor de estudos, pois têm objetivos bastante específicos e focam em aprofundar os conhecimentos já existentes em um determinado tema” (Klock, 2018, p. 2). Identificando as principais tendências, lacunas e desafios na literatura existente, para fornecer uma síntese e avaliação cuidadosa dos objetivos e resultados relatados pelos pesquisadores.

Pensando em colaborar para abrir caminhos futuros ou agendas de pesquisa que ampliem e redimensionem esse objeto de estudo, foram revisados dois repositórios: o da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC) e o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com o intuito de selecionar dissertações de mestrado produzidas nos últimos 5 anos sobre Letramentos Digitais na Formação Docente da/na Educação Infantil, no Brasil.

Para a pesquisa na Capes foram utilizados os seguintes descritores “Letramentos Digitais” AND “Formação Docente” em “Educação Infantil”, aplicando como filtro, Dissertações de Mestrado produzidas de 2017 a 2022, obtendo como resultado 2.272 (dois mil duzentos e setenta e dois) trabalhos, muitos desses não se enquadraram em todos os descritores, a maior parte não abordava a educação infantil, então desses foram selecionados 52 resumos para a leitura. Já no repertório da ANPEd, foram revisados os Grupos de Trabalho de três eventos bienais de 2017 até 2022, repassando em torno de 180 Dissertações de Mestrado, observando se as palavras-chaves mencionavam sinônimos ou os descritores utilizados na busca anterior, das quais selecionou-se 38 resumos para a leitura. Após repassar os 90 resumos, foram selecionadas seis dissertações, pois constatou-se que a maior parte das dissertações versavam sobre os letramentos digitais na formação docente para língua portuguesa, ou língua estrangeira e não para a educação infantil, foco principal deste objeto de estudo. Percebe-se aí uma lacuna deixada pela insuficiência de materiais, dada a relevância do assunto, principalmente nos últimos anos, mesmo sendo mais abordado na área das linguagens, os letramentos digitais precisam ser mais discutidos na educação infantil, devido ao acesso pelas crianças, cada vez mais precoce, às mídias digitais.

Tendo em vista todos esses pressupostos, na próxima seção, seguem elencados em dois quadros distintos, cada trabalho com seus respectivos objetivos gerais e conclusões, oportunizando uma visão geral dessas pesquisas para que daí surjam múltiplas possibilidades de análise.

APRESENTAÇÃO DOS QUADROS COMPARATIVOS

Quadro 2 – Comparando os objetivos gerais

Autor/Ano	Objetivo geral da dissertação
(Boldrini, 2021, p. 21)	Propor uma nova metodologia de letramento digital para o processo de Formação Continuada de professores de Educação Infantil da modalidade Pré-Escola.
(Gonçalves, 2018, p. 27)	Compreender práticas de letramentos acadêmicos com TD desenvolvidas no LIFE por docentes universitários com professores em formação inicial e em formação continuada.
(Paula, 2021, p. 30)	Compreender as apropriações de letramentos digitais e literários mobilizados em narrativas transmídias pelas crianças, de modo a refletir sobre contribuições dessas apropriações às práticas pedagógicas literárias de professores.
(Silva, 2020, p. 12)	Analisar a concepção de uso dos recursos digitais que os professores desenvolvem durante a mediação pedagógica embasada no processo educacional.
(Silva, 2022, p. 23)	Analisar a relação entre as mudanças nas práticas sociais em função do ensino remoto emergencial e as representações sociais de tecnologias digitais na educação compartilhadas por licenciandos/as em pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
(Toquetão, 2018, p. 27)	Investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico-colaborativa.
(Vieira, 2018, p. 18-19)	Investigar a construção do novo ethos dos letramentos digitais nas práticas colaborativas de escrita no wiki, realizadas por professores de Educação Infantil, em processo de formação continuada via internet.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Quadro 3 – Comparando as conclusões

Autor/Ano	Conclusões
(Boldrini, 2021, p. 67)	<p>O desenvolvimento desta formação, sob a ótica do letramento digital, transcorreu de forma muito satisfatória, inclusive com a continuidade e desdobramento do projeto institucional denominado "Somos Todos Tecnológicos", em que foram estabelecidas algumas diretrizes para a construção das sequências didáticas, alinhadas às tecnologias nas competências gerais da BNCC (objetivos, metodologia, atividades ancoradas nos recursos digitais), além da organização de um cronograma que definiu o passo a passo da referida proposição. Nesse sentido, percebeu-se o quanto foram válidos e consistentes os momentos de formação continuada, em que o binômio teoria e prática caminharam lado a lado. Observou-se que os educadores se aprofundaram no estudo de referenciais teóricos e revitalizaram suas propostas práticas na fundamentação de seus fazeres, além das reflexões de suas práxis atuais e futuras possibilidades. No encaminhamento da pesquisa, durante o desenrolar das etapas metodológicas, desenhou-se uma nova proposta pedagógica que revelou, na prática, ações educativas otimizadas pelo uso das tecnologias digitais, com finalidades claras e precisas e funcionalidades dinâmicas e atrativas. Os resultados obtidos nessa pesquisa, apesar dos muitos desafios apontados, contribuíram para a discussão da necessidade de incorporação e uso crítico e intencional das tecnologias na prática pedagógica de professores, possibilitando melhorias para o processo educativo e promovendo uma formação profissional de docentes conscientes de suas responsabilidades para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos possam exercer seus direitos à uma cidadania plena.</p>
(Gonçalves, 2018, p. 11)	<p>Os dados apontam para conflitos entre as identidades docentes dos professores que valoram e comparam suas práticas docentes no LIFE e em outros espaços da universidade, indicando expectativas deles e da instituição sobre quais e como práticas devem ser desenvolvidas no LIFE, diferentes das práticas de uma sala de aula comum, novamente relacionando os artefatos culturais com os modos de interação com as TD.</p> <p>Os dados já indiciam questionamentos dos professores formadores em relação ao pressuposto social de que a mera inserção das TD numa prática vai torná-las automaticamente inovadoras e rompedoras de ordens tradicionais. Os professores formadores afirmam perceberem que, em algumas ocasiões, os modos de interação deles e dos professores em formação ainda estão muito no âmbito da exposição de conteúdos e que inovar, em algumas circunstâncias é a transição do PowerPoint para o Prezi, não alterando a prática de exposição em si. Nesse sentido, embora ainda exista a compreensão das TD como essencialmente positivas, e, portanto, um presumido social (VOLOSHINOV [BAKHTIN], 1976) no contexto pesquisado, os professores já começam a questioná-lo, um indício de que o presumido social está perdendo força e deixando de fazer sentido para aquele conjunto de professores formadores. Assim, as discussões em torno dos usos das TD no LIFE estão em um processo de resignificação e sendo cada vez mais problematizadas e compreendidas de acordo com a natureza situada dessas práticas de letramentos, o que pode refletir também nas práticas dos professores formadores.</p>
(Paula, 2021, p. 141)	<p>Foi possível concluir que as crianças mobilizaram diversas dimensões dos letramentos digitais, entre elas destacamos as seguintes: técnico-operacional; informacional; pesquisa; impresso; SMS; social no uso de mídias digitais; racial, linguísticas, social, multimodal; interação e trabalho colaborativo; intercultural e redes sociais. Essas dimensões envolvem habilidades técnicas no uso das mídias digitais, elas implicam mobilizar novas apropriações dos letramentos digitais, a fim de ampliar e de transformar as informações em produções autorais inéditas, com o uso das tecnologias digitais em rede. Podemos, também, perceber que a apropriação dos letramentos digitais e literários foi uma construção para a professora/pesquisadora, paralela às apropriações feitas pelas crianças, pois, propunha a transmediação literária e promovia apropriações de habilidades e de conhecimentos necessários à orientação e à motivação das crianças, principalmente quanto ao direcionamento on-line. Nesse sentido, a formação aconteceu em um processo dialógico e recíproco, contribuindo para a prática pedagógica da professora/pesquisadora, possibilitando melhor planejamento e organização das atividades literárias, reflexão e apropriação das tecnologias digitais em rede, para a inserção de temas relevantes para discussão em sala de aula. O contexto imprevisível em que esta pesquisa estava inserida demandou diversas adaptações técnicas e logísticas, para o seu desenvolvimento em ambiente on-line. Isso justifica as diversas adaptações feitas, para o estabelecimento de contato, interações e desenvolvimento do dispositivo de pesquisa com as crianças. Entendemos que, em 142 circunstâncias normais, com acesso físico às escolas e aos seus recursos, a produção da transmediação literária poderia ter sido mais ampliada e com maior número de participantes. A situação demandou resiliência dos participantes, uma vez que todos precisaram adaptar-se ao novo contexto de distanciamento social, e impulsionou o uso das tecnologias digitais como celular, tablet e computadores, e das redes sociais, WhatsApp, TikTok, no contexto escolar. Essa espontaneidade ampliou o arcabouço de conhecimentos técnicos e teóricos, tanto das crianças quanto da professora/pesquisadora. As possíveis falhas ou lacunas no percurso, parte dos processos de pesquisa e de ensino e aprendizagem, ao serem identificadas foram conscientemente revistas, permitindo compreender melhor os processos e produzir os resultados almejados.</p>

(Silva, 2020, p. 94)	Com efeito, a pesquisa demonstrou as divergências no uso das tecnologias com suas potencialidades culturais e a mediação pedagógica no processo educacional dentro do modelo do projeto Ciber Letras Kids/Rede de Leitores, desvendando o caráter limitado com relação ao ecossistema comunicativo que as salas de aulas apresentavam. Nesse sentido percebemos que o comprometimento do potencial das tecnologias enquanto formas de cultura e comunicação. Vimos que a potência integradora da tecnologia, pode também ser direcionada como mais um suporte didático de práticas antigas estabelecidas, sem oportunizar mudanças estruturais na sala de aula. Mas isso depende da mediação pedagógica que o professor desenvolve no uso da tecnologia, e isso pode ser direcionado a ultrapassar os limites comunicativos da escola.
(Silva, 2022, p. 132)	Os resultados apresentados nesta investigação nos levam a crer que o Ensino Remoto promoveu um estreitamento entre a sociedade e as TICs, no qual, a internet ocupa um papel central. O fenômeno tem despertado expressivas mudanças nas práticas sociais do conjunto investigado, sobretudo no que concerne ao uso de TICs nas práticas de ensino, visto que o fazer educativo de docentes e discentes foi excepcionalmente violado. As principais contribuições da investigação evidenciam o percurso de transformação de uma representação social, ocasionada por fortes mudanças sociais nas práticas dos indivíduos, interferindo em seu campo sociocognitivo e afetivo representacional. Outro fator indispensável nesta análise final é a premência de um novo olhar para o uso das tecnologias digitais no âmbito das instituições de Ensino Superior, sobretudo na formação de pedagogos/as e porque não dizer na formação de professores/as, no geral, pois nossos resultados apontam para uma limitação na 132 formação inicial destes atores/as no que concerne à práticas docentes voltadas ao uso das tecnologias digitais. Podemos apontar enquanto limitações a impossibilidade de evidenciarmos efetivas mudanças nas práticas docentes em função do ensino remoto, os achados do estudo estiveram voltados a lente de licenciandos/as, à luz da teoria das representações sociais, pois nossa pesquisa não deu conta de analisar a mudança da prática de professores/as mas sim como ela foi sentida, vista e representada por estudantes, chamando atenção para essa possível lacuna no campo científico, tanto no ensino superior como nas demais modalidades de ensino, tornando esse caminho profícuo à outros/as pesquisadores/as.
(Toquetão, 2018, p. 147)	Esta pesquisa revelou que há uma necessidade de transformação em busca de qualidade nos registros pedagógicos na educação infantil e a utilização da tecnologia pode ser uma forma de melhorar a comunicação entre os segmentos. Esse processo gerou dados para análise, intervenções, formação, divulgação e comunicação de novas aprendizagens. Foi possível, assim, pensar numa formação de professores crítico-colaborativa para fortalecer e engajar a prática, intercalando diferentes mídias. Estes dados poderão ser utilizados por todos os segmentos da educação infantil (SME, DRE, professores, familiares e alunos). Antes da pesquisa, algumas professoras produziam vídeos somente para a reunião de pais que não eram divulgados e muito menos havia conversa sobre seu processo de construção. Assim, com a escolha metodológica, os educadores da escola passaram a ter a cultura de divulgação de registros digitais e a consciência que tornar a documentação acessível à comunidade escolar, promovendo sua aproximação aos objetivos da escola. Ao final da produção de dados, a pesquisadora e os participantes puderam compreender que para que a documentação digital seja acessível e democrática, é preciso estar relacionada à escuta ativa e ao direito da participação das famílias e crianças. Na construção dessa documentação, por vezes, observou-se que esta ficava sob a responsabilidade somente das professoras. Neste caso, o registro digital pode ser usado como uma ferramenta de poder, controle de normalização ou vigilância. Este também é o grande desafio de algumas plataformas digitais como o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) na Prefeitura de São Paulo. A preocupação é que os professores passem a utilizar o horário destinado à 148 formação crítico-colaborativa, somente para alimentar um sistema digital burocrático e fiscalizador que não contribua para o aprimoramento de sua prática pedagógica.
(Vieira, 2018, p. 141-142)	Os resultados desta pesquisa, portanto, mostraram que, nas práticas colaborativas de escrita no <i>wiki</i> , os sujeitos precisam de uma competência discursiva que leve à construção de uma imagem de si associada ao novo <i>ethos</i> dos letramentos digitais. Concluímos, assim, que nossa hipótese foi confirmada, ainda que nem todos os cursistas e mediadores mobilizaram esse novo <i>ethos</i> nas cenas enunciativas analisadas. Nesse momento histórico – no qual vivemos uma “revolução das relações” ampliadas pelas tecnologias digitais (MOITA LOPES, 2012, p. 213) – os novos letramentos ou letramentos digitais não excluem os convencionais, mas convivem, influenciam-se e modificam-se. O adjetivo “novo”, neste caso, não deve ser visto como efêmero e fugaz. Trata-se de uma questão contemporânea em pleno desenvolvimento, que ainda levará tempo para ser transcendida: “os novos letramentos são tão ‘duráveis’ quanto o tempo que durar a sua justaposição com os letramentos convencionais” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 20) Essa concorrência dos letramentos digitais e dos convencionais também possibilita uma transformação do discurso pedagógico. Ao analisar a constituição do novo <i>ethos</i> nas práticas colaborativas de escrita no <i>wiki</i> , identificamos um discurso pedagógico mais polêmico do que autoritário ao propiciar que todos sejam leitores e autores do discurso um do outro e dos seus próprios discursos. Num processo de formação continuada, práticas de letramento digital como essa no <i>wiki</i> têm como potencial aproximar o professor desse novo <i>ethos</i> para que vivenciem, reflitam e questionem sobre essa nova relação com o saber propiciada pelas tecnologias digitais, na qual seus alunos e ele próprio estão imersos em seus cotidianos, fora da escola. Permite, ainda, modificar a própria formação continuada em uma “educação ao longo da vida” (BELLONI, 2002), em situações <i>online</i> ou presencial, valorizando autonomia, participação e colaboração ativas e o respeito ao outro na construção do conhecimento.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A próxima seção apresenta uma análise sucinta do material selecionado e descrito até aqui.

BREVE ANÁLISE

Ao longo da leitura dos textos, algumas constatações, apresentadas pelos relatos das pesquisas, chamam a atenção para questões analíticas um pouco mais específicas do que as problemáticas tecnicistas que tratam apenas das habilidades de uso das ferramentas relacionadas aos letramentos digitais. Todos os trabalhos mencionam os desafios enfrentados pelos professores brasileiros para acompanhar esses avanços tecnológicos e efetivar os letramentos digitais de maneira eficiente nas escolas, como bem esclarece Gonçalves (2018) neste trecho, mostrando o atraso causado pelos problemas estruturais ao tentar atingir as metas relacionadas à formação para os novos letramentos:

Alcançar estas metas no Brasil, porém, não é tarefa fácil, considerando que entramos na era da imagem e do meio virtual multimidiático e hipertextual sem ter sequer universalizado o domínio do alfabeto e sem ter democratizado o acesso à mídia impressa. Ou seja, as mudanças tecnológicas e culturais nos alcançaram sem que tivéssemos consolidado razoavelmente a cultura do livro e da linguagem escrita. Estamos ainda, portanto, desafiados a formular e concretizar um projeto político-pedagógico capaz de vencer este atraso ao mesmo tempo que responde às novas realidades e demandas postas pelas tecnologias da informação e da comunicação, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos e repensando as práticas escolares (Faraco, 2010, p. 21, *apud* Gonçalves, 2018).

É possível perceber a complexidade do contexto da educação brasileira e as dificuldades a enfrentar. Essa pesquisa é de 2018,

como supracitado, e de lá pra cá, já é 2023 e pouco se avançou neste sentido, mesmo depois do período de pandemia, que impôs o ensino remoto, ainda buscam-se soluções para os mesmos problemas de antes, porque esse processo não se deu de maneira uniforme, devido às desigualdades sociais que limitam a disponibilidade de acesso à internet de qualidade e equipamentos, para que todos possam participar das inovações. Como diz Silva (2022, p. 25):

O ensino remoto pode ser definido como uma estratégia educacional emergencial, que buscou, através do uso de mídias virtuais e tecnologias digitais a manutenção do ensino no Brasil, no decurso da Pandemia do Novo Coronavírus, ocasionando expressivas mudanças às instituições de ensino públicas e privadas. [...] não desconsideramos o fato de que o contexto pandêmico foi um forte propulsor da marginalização de estudantes, em especial daqueles menos favorecidos economicamente, por desnudar a saliência das desigualdades sociais gestadas pelo modo de produção capitalista, no qual, segundo Freire (1996) se fortalece os impactos destrutivos das ideias, políticas e práticas neoliberais que atentam contra a dignidade e o desenvolvimento humano.

Observando os objetivos traçados pelas pesquisas dos anos de 2020 e 2021 com as de 2018, é possível perceber que as inquietações ainda são muito semelhantes, isso fica visível nos quadros comparativos, principalmente no Quadro 2. É importante esclarecer aqui que a pandemia ainda é muito recente e por isso existe uma escassez de informações e materiais primários sobre o objeto desta investigação neste novo contexto pós-pandêmico. Em 2022 foram publicadas, nas fontes de pesquisa deste estudo, oito dissertações sobre “letramentos digitais na formação de professores”, apenas duas delas tratavam especificamente da Educação Infantil, sendo que apenas uma já havia publicado a dissertação e foi citada aqui, mesmo não abordando diretamente o termo “Letramentos Digitais” e a outra estava disponível apenas em formato de Artigo e, por isso, optou-se por não utilizá-la.

As aproximações e comparações entre as dissertações, apontam tensões relacionadas ao direcionamento do saber sobre os letramentos digitais para a formação docente, algumas relacionadas às questões estruturais, outras aos antagonismos sociais de conduta dos processos, como evidencia Toquetão (2018, p. 16-17):

A informática educativa veio se estruturando como mais um setor na organização escolar. Ao assumir o cargo de professora orientadora de informática educativa (POIE) de crianças, de adolescentes e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante dez anos tive experiências em sistemas operacionais LINUX e Windows e diversos softwares de concepções mais tradicionais ou livres de acordo com cada governo que iniciava projetos na área de informática educativa na prefeitura de São Paulo.

Para Foucault, o conhecimento é um elemento fundamental na manutenção e exercício do poder. Aqui neste trecho da pesquisa, Toquetão relata que, até mesmo a seleção dos *softwares*, a serem usados nas escolas, corresponde a uma escolha relacionada à questão de quem está no governo, que carrega uma imposição de um determinado sistema. As tensões pressupõem imposição, que pressupõe força, que pressupõe poder, que, em contrapartida, pressupõe resistência, como mostra este outro trecho, ainda da mesma dissertação.

Trabalhava com o ensino da informática dos programas do Pacote Office e alguns poucos programas, mas não abria mão de ter a possibilidade para construir meu próprio material de alfabetização nos programas como o Clic ou criar minha própria narrativa por meio de animações utilizando as sequências de desenhos como paint e o Animator. Eram desafios constantes de sair de formas tradicionais e telas iguais controladas pelo professor (Toquetão, 2018, p. 17).

Aqui ficou evidente um exemplo de resistência que só foi possível devido aos conhecimentos tecnológicos acumulados pela docente. E esse é apenas um exemplo das infinitas possibilidades de embates através dos tensionamentos causados pela relação entre poder e saber, na construção deste percurso de estudo.

(IN)CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS

Para não extrapolar o número limite de páginas deste formato de documento, apresenta-se apenas uma breve análise de alguns recortes das dissertações revisadas, resultando em poucas conclusões e muitas inconclusões. Sabendo que, ainda nesta mesma pesquisa, não se esgotam as possibilidades de comparações e aproximações, fontes infinitas de oportunidades para ampliar os pontos focais de análise. Os quadros comparativos compõem o *corpus* empírico deste trabalho e trazem informações abundantes, relevantes e contundentes para o aprofundamento em futuros campos de estudos para outras pesquisas.

Por ora, conclui-se que existe uma lacuna no campo científico dedicado aos letramentos digitais na formação docente, principalmente voltado para a Educação Infantil, com poucas produções neste escopo. E que o sistema brasileiro de educação não dá conta de se atualizar e acompanhar as inovações tecnológicas de modo eficiente, por causa das inúmeras dificuldades impostas pelas desigualdades sociais, pela falta de infraestrutura e pelos próprios sistemas organizacionais que o constituem, que pouco priorizam o aperfeiçoamento dos profissionais da educação e que necessitam oportunizar formações continuadas que tratem dos letramentos de forma “ideológica” e não apenas de maneira “autônoma”, como explicou Street (2020). Mesmo depois da pandemia, que forçou o estreitamento entre o uso das tecnologias e a educação, ainda existem muitos desafios a serem superados em se tratando desse assunto e, para isso, (volta-se a uma reivindicação, já velha conhecida), é necessário mobilizar esforços, investir e oportunizar qualificação adequada para os professores.

REFERÊNCIAS

- BOLDRINI, Tássia Adalgisa Marques. **Letramento Digital na Formação Continuada de professores da Educação Infantil**: um paradigma emergente na interface entre Sequências Didáticas e Tecnologias Digitais. 138 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10983885#. Acesso em: 10 mar. 2023.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenadora da tradução Fabiana Komensu. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. p. 37-47.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. MACHADO, Roberto (org.). Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2003.
- GONCALVES, Karina. **Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais**: tensões, sentidos e expectativas de professores formadores em um life. 194 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7159659# Acesso em: 10 mar. 2023.
- KLOCK, Ana Carolina Tom. Mapeamentos e Revisões Sistemáticos da Literatura: um Guia Teórico e Prático. **Revista Cadernos de Informática**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdeinformatica/article/view/v10n1201801-09/49901>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- PAULA, Marta da Conceição de. **Narrativas transmídias e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças**: contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas. 173 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10982971#. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia para Síntese Criteriosa da Evidência Científica. **Bras.Fisioter**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Simone Rodrigues de Melo. **A mediação pedagógica na perspectiva de letramentos digitais**: construindo um ecossistema comunicativo através de mensagens digitais coletivas. 144 f. 2020. Dissertação (Mestre em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9239742#. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Virginia Renata Vilar da. **Representações sociais de tecnologias digitais da informação e comunicação compartilhadas por licenciandos/as em Pedagogia**: houve mudanças a partir do ensino remoto emergencial? 152 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11600600#. Acesso em: 10 mar. 2023.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Parábola, 2020. p. 19-41.

TOQUETAO, Sandra Cavaletti. **Narrativas digitais multimodais na formação de professores da Educação Infantil**. 171 f. 2018. Dissertação (Mestre Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6361581# Acesso em: 10 mar. 2023.

VIEIRA, Adriana Silva. **Práticas colaborativas de escrita no wiki e o novo ethos**: os letramentos digitais na formação continuada de professores. 155 f. 2018. Dissertação (Mestre em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6381662#. Acesso em: 10 mar. 2023.

VIII

Raona Denise Pohren

O DIREITO DO BRINCAR:

REFLEXÕES E POSSIBILIDADE
PENSANDO NAS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99567.8

INTRODUÇÃO

Quando discorremos sobre o brincar, logo pensamos em infâncias, ou seja, ambos termos são interligados. Atualmente, no século XXI, as infâncias são uma construção cultural, portanto cada etnia, povo, classe social, sociedade produz as suas, e é por isso que falamos hoje em múltiplas infâncias. Dornelles nos auxilia a defender essa ideia, quando menciona que:

[...] apoia-se nos estudos genealógicos de Michel Foucault para defender a ideia de que infâncias são múltiplas, ou seja, não se pode falar de uma só infância, plurifica o substantivo feminino – infância – e devolve às infâncias a letra que a modernidade lhes roubou ao universalizá-las, ao descrevê-las como sendo de um único tipo, e não de outro (2005, p. 295).

Quando nos referimos as crianças da contemporaneidade, estamos tratando de uma ideia de criança bem diferente da que tínhamos, nos referimos as crianças que possuem contato com aparelhos eletrônicos por vezes até de maneira exacerbada, com agenda cheia de tarefas, sem tempo ocioso, por outro lado vemos crianças que não têm acesso à educação, à alimentação, que estão na extrema pobreza. São múltiplas infâncias que compõem o universo infantil na atualidade, além do que as crianças estão sendo institucionalizadas cada vez mais precocemente.

Augusto (2015, p. 13), diz que:

Muito se diz e escreve sobre seus problemas, mas quase nunca se questiona a necessidade da escola. Ao contrário, encontram-se meios, hoje em dia, para ampliar as suas funções e atrair os alunos para seu interior, ao mesmo tempo em que as crianças devem ser escolarizadas desde pequeninas, frequentando diversas escolinhas de complementação para a formação física e de iniciação em idiomas e artes.

A criança hoje é vista como um sujeito de direitos, que possui uma história e vem gradativamente ganhando espaço de discussão sobre suas particularidades, deixando para trás a visão de assistencialismo, e hoje com as políticas públicas voltadas para a primeira etapa da Educação Básica (conforme a LDBEN 9.394/1996 nos aponta).

A sociedade está cada dia mais consciente da suma importância que há em as crianças da mais tenra idade frequentarem a escola de Educação Infantil e da estimulação e socialização na primeira infância, o que propulsiona cada vez mais a procura por essas instituições, fatores esses que emergem para um governo dessa população infantil.

Retornamos a um aspecto já apontado da criança contemporânea, em relação às infâncias da classe social mais favorecida, se trata das inúmeras atividades que complementam a vida cotidiana da criança além da escola. Não cabe aqui analisar se tal fato traz benefícios ou não a vida dessas crianças, mas sim mostrar que essa também é uma forma de governar a infância, através de vários espaços que conduzem as crianças.

Augusto (2015, p. 11) sinaliza, nesse sentido, que:

No século XXI a escola continua ocupando um lugar inquestionável. Quase todas as pessoas sabem o que é uma escola, pois viveram por certo tempo de sua existência, uma experiência escolar. Passar pela escola, na vida de qualquer pessoa, é um fato 'natural'. Depois da família, com seus castigos e zelos, a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças e dos jovens.

Podemos entender que as práticas cotidianas institucionalizadas vão constituindo a subjetividade das crianças, daí a importância de se dar a devida atenção no que se é disponibilizado, porque é a partir dessas vivências que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva. Bujes diz que "a educação da infância se insere, pois, em um conjunto de tecnologias políticas que vão investir na

regulação das populações, através de processos de controle e de normalização” (2001, p. 27).

Percebemos que as instituições de Educação Infantil operam a partir de suas práticas pedagógicas cuidando e educando, por meio de propostas de maneira lúdica, as quais regulam e vigiam as crianças, entendendo assim como estratégia de governo dessas infâncias. Portanto, o cuidar e o educar foram sendo sinalizados como “pano de fundo” dessa organização de escola contemporânea, sendo que o brincar aparece imbricado nesse aparelhamento sempre, pois por intermédio deste que as propostas vão sendo conduzidas.

Mas afinal, que brincar é esse que está sendo sinalizado? Nesse aspecto, podemos entender que o brincar é um fio condutor potente que se torna um imperativo na educação infantil, pois ele é universal a todas as crianças, ou seja, é um direito inquestionável que permeia todo o currículo, amparado por lei. Alinhado a isso, destaca-se um outro ponto que ressalta a importância da intencionalidade desse brincar, no qual aponta que “Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender” (Brasil, 2012, p. 11).

Ao reconhecer isso, temos várias questões que se desdobram, como planejamento docente, o olhar de acompanhamento durante esse tempo de brincar, a temporalidade e os espaços onde se brinca na escola; pois não podemos diferenciar a qualidade do atendimento da Educação Infantil, da qualidade das brincadeiras na primeira infância, um está interrelacionado ao outro. Fatores esses reforçam que o brincar enquanto mandamento nas instituições de educação infantil, legitimam a ferramenta do governo da infância, pois ratifica que a ideia de condução das crianças pelo adulto, e nesse caso, por intermédio do brincar.

Para isso, o espaço revela a concepção de infância, criança, intencionalidade educativa do professor e escola, sendo que a

criança na escola tem o direito de encontrar atitudes e ambientes acolhedores, para que se sinta convocada a participar na exploração e experimentação deles.

Isso significa também, que a organização do espaço e do tempo para a criança se movimentar e interagir com o mundo a sua volta é o que dará o significado na sua aprendizagem, sendo que um ambiente educador potencializa as individualidades e faz com que cada criança aprenda de acordo com seu interesse, respeitando o ritmo e especificidades de cada indivíduo.

O brincar transforma a criança, pois através dele ela demonstra suas apropriações, seus conhecimentos e dessa forma, vai assimilando e adequando suas descobertas sobre o mundo. Corroborando com isso, destaca-se da publicação *Brinquedos e Brincadeiras* o seguinte excerto:

O brincar [...] é a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo que vive (Brasil, 2012, p. 11).

Observa-se então o brincar como um mandamento, me apropriando dos estudos de Fabris (2010, p. 133), que utiliza dos estudos Kantianos para essa denominação, ou seja, como algo universal que ocorre na natureza infantil. Um autor que muito nos fez refletir sobre o brincar e também sobre espaços e cidades adequadas para tal, o saudoso Redin (1998, p. 55) afirma que:

Sempre que um direito é garantido em lei e estatuto, ou responde a interesses ou indica que ele está sendo violado. Se ele [direito] fosse garantido, não precisava ser legislado. [...] O direito do brincar aparece, pela primeira vez, como um direito fundamental exatamente porque está [na época] sendo violado.

O autor nos sinaliza o porquê de o brincar ter virado um direito assegurado em lei para todas as crianças, pois com o advento da sociedade moderna e o capitalismo, o brincar foi discriminado, assim como outras coisas, e então teve que ser assegurado em lei para que fosse protegido para todas as crianças, então segundo o estudioso, “os países deverão [a partir da Convenção das Nações Unidas, em seu artigo 31] proteger o tempo de infância como um tempo de cidadania, garantindo também às crianças condições de brincar” (Redin, 1998, p. 56).

Além da Convenção dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (ONU, 1989), o direito do brincar está garantido em documentos de suma importância que compõem nossa história. Um anterior ao trazido acima, intitulado como a Declaração dos Direitos das Crianças organizado pela ONU em 1959, cita em seu princípio sétimo que “[...] A criança terá ampla oportunidade para **brincar** e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (grifo meu).

Um tempo depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 4, novamente vem para reforçar que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, grifo meu).

Bem como, no artigo 16:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – **brincar**, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI – participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 1990, grifo meu).

Percebe-se então com esse resgate histórico da constituição do brincar enquanto direito amparado em lei, é algo recente, ou seja, emerge na Idade Moderna e deve ser garantido sempre a todas e quaisquer crianças.

No que se refere a documentos mandatórios da Educação Infantil contemporaneamente, podemos citar dois que norteiam a organização da primeira etapa da Educação Básica, que são as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

As DCNEIs, possuem como marco conceitual o educar e o cuidar, que são indissociáveis na Educação Infantil. Essa indissociabilidade vem de maneira mandatória, ou seja, não é uma visão de assistencialismo mais e sim, em um viés de cuidar e educar imbricados nas práticas.

Então o olhar para a criança passa a ser ampliado, passando de alguém que responde aos estímulos do adulto e recebe cuidados, começando a ser considerada um sujeito histórico e de direitos, que a partir das interações sociais e as brincadeiras, como elementos essenciais para aprendizagem, vai assimilando o mundo à sua volta. O documento traz algumas definições iniciais de suma importância ao que se refere a compreensão da primeira etapa da Educação Básica, inicialmente destaco a concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Analisando essa concepção de criança, podemos destacar que quando nos referimos a entender a criança dessa forma, é quando reconhecemos que essa vai construindo sentido sobre si, o outro e o mundo, através das interações e que essas se dão a partir do brincar, sendo que dessa forma a criança vai produzindo sua história, sua cultura, seus conhecimentos. Nesse sentido, destaco sobre o direito do brincar, me apoiando em Bujes, que diz:

[...] as práticas sociais e culturais relacionadas com o brincar/brincar se constituem em eficientes locais pedagógicos nos quais as crianças realizam importantes aprendizagens. Locais onde moldam suas identidades, onde constroem seus modos de pensar. [...] Como qualquer prática cultural, aquelas relacionadas com as atividades lúdicas tornam-se espaços no interior dos quais os indivíduos compreendem a si e ao mundo (2004, p. 226).

A partir disso, reforça-se a ideia de que a compreensão do mundo pela criança se dá mediante as vivências lúdicas que acontecem a partir de suas relações, suas experiências, ou seja, o brincar perpassa todo o seu desenvolvimento, sendo o mesmo de suma importância. Nesse sentido, menciono a concepção de currículo apresentada no documento, que diz que é um:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Portanto, a ideia de currículo de educação infantil presente nas DCNEIs, pode ser entendida como um conjunto de práticas que articula o saber da criança com o do meio à qual está inserida. Ela proporciona, ampliando seu repertório. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil prevê um conjunto de aprendizagens indispensáveis que toda criança tem direito, as quais emergem das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, “porém é um documento cheio de contradições, sem uma linearidade e por questões políticas que ocorreram durante sua construção, houveram mudanças significativas em sua última versão”, conforme Traversini (2020)¹² nos afirma.

Esse documento é organizado por Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem. Dentro dos Direitos de Aprendizagem, encontramos o do Brincar, o qual reforça que este deve ocorrer:

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

Percebemos assim, a profundidade da importância do brincar para o pleno desenvolvimento das crianças, seja no âmbito social, intelectual, físico, emocional, dentre outros, pois o brincar age na totalidade do desenvolvimento da criança. Além do que, legitima o discurso que emerge sobre o currículo que vem apresentado na BNCC, no qual apresenta o brincar como fio condutor das interações, sendo entendido como uma estratégia de governo da infância.

12

Professora Doutora Clarice Traversini afirma tal fato na Aula Aberta que proferiu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em abril de 2020.

Dessa maneira, percebemos no documento em análise o caráter indispensável do brincar novamente legitimado, pois do mesmo modo é marcado como um direito das crianças, garantindo a multiplicidade de formas, espaços, tempos e companheiros para que isso aconteça e ela possa se desenvolver plenamente, respeitando todas as suas especificidades.

Entender esse direito permeando as práticas pedagógicas e as atividades que são ofertadas na Educação Infantil, é perceber que essa “maquinaria de poder” (Foucault, 2007), define as relações de poder e saber dentro das instituições. Que, por sua vez, garantem que as vivências planejadas por meio das interações e brincadeiras, conduzam todo o processo e conseqüentemente as crianças.

Além da BNCC, que é o documento mais recente que temos para nortear as escolas, em 2016 foi publicado o Marco Legal pela Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) que aponta importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até 6 anos de idade, estabelecendo princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a essa faixa etária; logo é um documento de maior amplitude. Neste documento, destacam-se dois artigos que se referem ao direito do brincar, que são:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o **brincar** e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016, grifo meu).

E,

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a **criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar** e

o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (Brasil, 2016, grifo meu).

Esse documento macro que envolve e instiga políticas públicas vem corroborar para pensar-se o brincar não somente dentro das instituições escolares, mas também nas comunidades que as crianças que frequentam a Educação Infantil estão inseridas, seja construindo e fazendo manutenção de praças, seja pensando em espaços livres, adequados e seguros para as crianças brincarem.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida o que já foi mencionado, que a criança interpreta o mundo a sua volta, interagindo brincando e que a assimilação acontece através das experiências e vivências, trago Bujes (2004, p. 206) que complementa essa ideia, quando diz que “[...] o sujeito infantil, que tomamos como sujeito lúdico, é constituído nas práticas culturais de significação em que se articulam, simultaneamente, cultura, economia e política [...]”.

É importante destacar que o brincar e o interagir precisam ser sempre o eixo norteador do currículo, pois dessa forma a aprendizagem é mais prazerosa e adequada para acontecer para/com as crianças, pois o brincar sendo central na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é legitimamente a forma que a criança vai abordar o mundo e o que o faz ter sentido para ela.

Novamente me utilizo de Fabris, para enfatizar que o brincar na educação infantil se consolida como um imperativo, pois segundo a autora:

[...] algumas verdades parecem criar fortes amarras em determinados espaços e tempos e se constituírem como esse imperativo, como uma legitimidade daqueles discursos que se impõem sem força, eles vão sendo assumidos e naturalizados, eles estão na ordem do discurso (2010, p. 132-133).

Percebe-se através desse conceito de imperativo, que o brincar veio se constituindo por ser a linguagem legítima da criança, ratificando novamente que, através do brincar a criança vai se constituindo e assimilando o mundo a sua volta. Entende-se a partir disso, o brincar como uma estratégia para regulação e governo da infância, pois como vimos é através dele que a criança investiga, experiencia o mundo, aprendendo sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Mediante o exposto, conclui-se que o brincar é tão imperativo como pertencente a um campo de saber que se constituiu na Educação Infantil e é assegurado por lei, ou seja, é um campo de saber e poder que vai se constituindo e sendo assegurado nos documentos regulatórios da Educação Infantil, para que seja garantido nas práticas cotidianas, bem como em documentos macros, que vêm assegurar a ser pensado nas políticas públicas das cidades sobre esse brincar, fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: o governo da Infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Brinquedos e Brincadeiras**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 12. ed. Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 241 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel E. Abrindo a pedagogia a outros olhares. *In*: ZORZO, Cacilda;

SILVA, Lauraci Dandé da; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004.

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

FABRIS, Eli Teresinha. A realidade do aluno como imperativo pedagógico: Práticas pedagógicas de in/exclusão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Cadernos de Educação Infantil. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 18 fev. 2023.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Andreia do Nascimento Santos

Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Uergs. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4845457314853885>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4843-5025>

E-mail: andreia-santos@uergs.edu.br

Cláudio Gerhardt

Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ivoiti. Mestre Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1697038283561724>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2410-546X>

E-mail: claudio-gerhardt@uergs.edu.br

Cristiane Maria Mainardi

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2902357504540161>

E-mail: cristiane-mainardi@uergs.edu.br

Ediméia Pacheco de Souza

Graduação em Letras pela Sociedade Educacional Leonardo da Vinci. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2134016669196725>

E-mail: edimeia-souza@uergs.edu.br

Ivana Almeida Serpa

Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Uergs. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8980085187686974>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6945-8824>

E-mail: ivana-serpa@uergs.edu.br

Lúcia Loreto Lacerda

Mestre em Educação (2019) pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Graduação em Educação Especial (2008) pela Universidade Federal de Santa Maria e, Especialista em Gestão Educacional (2011) pela mesma universidade. Graduação em Letras Libras (2021), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSSELVI). Especialização em Educação de Surdos (2019) pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9748586513812508>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-5269>

E-mail: lucia.lacerda@ifsc.edu.br

Patrícia Santos Anflor

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Cenecista de Osório. Mestre Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs. Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3349400244158487>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7054-081X>

E-mail: patricia-anflor@uergs.edu.br

Raona Denise Pohren

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Mestre Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6407421278904769>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8298-053X>

E-mail: raona-pohren@uergs.edu.br

Paula Etyele Barros de Sousa

Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Uergs. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1101462678415480>

E-mail: paula-sousa@uergs.edu.br

Rita de Cássia Portella

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2505251852567751>

E-mail: rita-portella@uergs.edu.br

Rochele da Silva Santaiana

Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Atua como docente em cursos de Especialização *Lato Sensu*, docente da Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Uergs Mestrado Profissional em Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1417319477819262>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3436-7455>

E-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br

Samantha Dias de Lima

Mestre e Doutora em Educação pela Unisinos. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Farroupilha*, onde coordena o curso de Licenciatura em Pedagogia. Possui trabalhos publicados na área da Educação, com ênfase em: Formação inicial em Pedagogia, Formação de professores, Infâncias e Educação Infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3197721869023110>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4597-5608>

E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

acesso à informação 138
ajustamento populacional 22
alfabeto manual 106, 113
análise documental 25, 41
apagamento 30, 51, 116
aprendizagem 29, 30, 34, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 66, 67, 68, 70, 82, 83, 86, 87, 113, 124, 126, 134, 148, 160, 162, 166
artefatos culturais 116, 148
autonomia pedagógica 44, 87

B

Base Nacional Comum Curricular 11, 13, 16, 17, 22, 25, 27, 28, 29, 32, 35, 36, 38, 45, 52, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 77, 101, 162, 164, 168
bem-estar 54, 99, 121, 165
biopolítica 37, 43, 49, 60
BNCC 16, 17, 18, 22, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 94, 148, 162, 164, 165
brincar 11, 13, 50, 52, 66, 68, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167

C

campos de experiências 17, 33, 51, 55, 56, 67
capital humano 19, 21, 22, 27, 52, 54, 58
capitalismo 38, 96, 99, 161
competências 13, 17, 22, 27, 34, 35, 51, 53, 66, 82, 91, 94, 143, 148
componentes curriculares 45, 46
comunicação 119, 120, 122, 133, 134, 138, 142, 143, 144, 149, 150, 155, 165
concorrência 19, 21, 22, 149

conduta dos infantes 65
conduta dos sujeitos 125
Constituição Federal 84, 85, 87, 92
contexto neoliberal 27
controle populacional 35
corpo 10, 19, 33, 43, 50, 54, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 95, 106, 109
creche 13, 29, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 85, 86, 88, 91, 93
creches 29, 36, 50, 82, 84, 85, 86, 87, 92, 97
cultura surda 103, 104, 105, 107, 111, 113, 114, 115, 117
currículo 11, 16, 17, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 66, 68, 94, 159, 163, 164, 166

D

Declaração dos Direitos das Crianças 161
desemprego 21
desigualdades sociais 18, 83, 84, 99, 151, 153
direito do brincar 156, 160, 161, 163, 165
Direitos Humanos 75, 77
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica 45
discursos 19, 21, 36, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 96, 99, 105, 114, 119, 122, 124, 130, 133, 135, 149, 167
docência 10, 11, 12, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 41, 45, 46, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 118, 120, 125, 130, 132, 133, 134, 135
docentes 11, 25, 28, 30, 32, 35, 36, 42, 43, 45, 46, 48, 52, 53, 56, 59, 63, 66, 97, 126, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 147, 148, 149

E

educação básica 35, 66, 85, 86, 87
 educação especial 116
 educação inclusiva 103, 104, 107, 111, 114, 116
 educação infantil 14, 15, 23, 37, 39, 46, 59, 60, 62, 74, 78, 84, 86,
 87, 93, 101, 104, 106, 108, 134, 138, 139, 146, 147, 149,
 159, 164, 165, 167
 educação libertadora 99
 empreendedorismo 21, 28
 empresário de si mesmo 21, 27
 era digital 138
 escolarização 16, 35, 57, 82, 83, 96, 101
 Estatuto da Criança e do Adolescente 90, 161, 168
 estratégia de governo 25, 159
 ethos 18, 22, 31, 147, 149, 155

F

ferramenta conceitual-analítica 41, 43
 financiamento da educação 87
 formação de professores 16, 77, 103, 147, 149, 151, 155
 formação docente 11, 12, 14, 137, 138, 139, 146, 152, 153
 formação inicial 13, 14, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 49, 51, 52, 54,
 57, 58, 147, 149
 foucault
 fundamentos pedagógicos 75

G

gênero 11, 13, 65, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 95
 governamentalidade 26, 37, 78
 governo 16, 23, 24, 25, 27, 28, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 45,
 46, 49, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65,
 72, 93, 94, 96, 97, 99, 118, 120, 126, 134, 135,
 158, 159, 164, 167
 governo biopolítico 35, 41, 42, 43, 49, 56
 governo 16, 19, 24, 25, 26, 27, 38, 65, 71, 79, 88, 92, 96, 103,
 152, 158, 159, 168
 GPEIC 11
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e Currículo

H

habilidades 17, 22, 34, 35, 51, 82, 94, 140, 142, 143, 144, 148, 150
 história da educação
 homogeneização 17, 35, 98
 homo oeconomicus 21, 31

I

identidade surda 104, 112
 igualdade de acesso 84
 impacto da cultura 141
 implantação 16, 59
 inclusão 11, 60, 98, 99, 106, 107, 108, 110, 115
 infâncias 11, 13, 34, 35, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 58, 63, 64, 65, 71,
 94, 156, 157, 158, 159
 inteligência cognitiva/emocional 28
 intencionalidade educativa 29, 31, 32, 36, 159
 invisibilidades 65, 75, 76

J

jogo econômico 18
 jornal 67, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132,
 133, 134, 135, 136
 justiça escolar 83, 84
 justiça social 74, 99

L

LDBEN 85, 86, 87, 90, 107, 158
 legislações 41, 45, 93
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 12, 85, 116
 letramento 140, 141, 143, 144, 147, 148, 149, 150
 letramentos digitais 11, 138, 139, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149,
 150, 151, 152, 153, 154, 155
 Libras 103, 104, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 116, 171
 Licenciatura em Pedagogia 40, 41, 44, 45, 46, 172
 língua de sinais 103, 104, 105, 108, 110, 111, 112, 113, 115
 literatura 11, 29, 30, 33, 103, 104, 105, 106, 108, 114, 115, 116,
 137, 138, 139, 145
 literatura infantil 33, 104, 105, 106, 108, 114, 115

M

material didático 16
maternagem 28, 134
matriz curricular 41, 44
mediação docente 138
metodologia 56, 138, 147, 148
Michel Foucault 10, 24, 26, 36, 38, 40, 64, 77, 82, 126, 139, 157, 168
micropoderes 99
mídia impressa 119, 122, 124, 150
mídia virtual 119
modos de vida 25, 33
monumentos 25, 42, 114
movimentos de luta 81

N

neoliberalismo 18, 19, 22, 54
novos letramentos 138, 143, 149, 150

O

obrigatoriedade 83, 85
organização do espaço 55, 160
orientações curriculares 22

P

padronização dos sujeitos 98
papel do estado
Pedagogia 13, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 155, 168, 170, 171, 172
pedagogo generalista 27, 36
perspectiva clínica 104, 114, 116
planejamento 32, 34, 35, 50, 52, 53, 55, 56, 148, 159
plano de carreira 28
Plano Nacional de Educação 87
PNE 87
poder disciplinar 43, 95
poder e saber 82, 152, 165
poder-saber 25, 57, 95, 96, 115
políticas de inclusão 115

políticas educacionais 11, 114
políticas públicas 16, 19, 22, 24, 35, 65, 92, 99, 107, 158,
165, 166, 167, 168
população docente 42, 43, 45, 49, 57
pós-estruturalismo 64
PPC 44, 46, 49, 54, 57, 61
prática discursiva 131
prática pedagógica 36, 55, 148, 149
práticas de governo 24, 41, 42, 58
práticas letradas 140
práticas pedagógicas 16, 29, 36, 46, 47, 49, 51, 58, 59, 66, 73, 94,
125, 147, 154, 159, 165
preariado 21, 38
pré-escola 29, 45, 51, 55, 85, 86, 88
produção de sentidos 105, 123
produção de subjetividade 135
Projetos Pedagógicos de Curso 44

R

racionalidade 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 42, 52, 53, 57, 61, 115
regulação 16, 21, 29, 159, 167
relação consigo mesmo 27, 126
relações de poder 25, 26, 42, 57, 70, 73, 84, 94, 95, 96, 105, 115,
125, 133, 139, 143, 165
relações de poder-saber 25, 57, 96, 115
representação da docência 130, 134
resistência 93, 95, 97, 98, 103, 112, 113, 114, 152
revisão sistemática 137, 138, 145
revolução industrial 81

S

saber e poder 25, 45, 167
sala de aula 32, 101, 124, 125, 126, 130, 134, 148, 149
senso crítico 32
sexualidade 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 135
silenciamento 70, 115
socialização 66, 82, 86, 89, 90, 141, 158

subjetivação 26, 63, 64, 69, 70, 72, 93, 98, 124, 125,
128, 132, 133, 134

subjetividades 16, 18, 42, 68, 72, 94, 120, 124

sujeito econômico ativo 20, 27

sujeitos empreendedores 21

sujeitos neoliberais 18

surdez 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117

T

tecnologias 16, 95, 120, 125, 126, 132, 134, 135, 138, 144, 147, 148,
149, 150, 151, 153, 154, 155, 158

tensões 17, 25, 152, 154

teoria do capital humano 19

teorizações foucaultianas 42, 63

tramas discursivas 17, 42, 45

U

uniformização 17, 35

V

visibilidades 62, 65, 75, 76

www.pimentacultural.com

TEMPOS de TRAVESSIA

discutindo a formação docente
na Educação Infantil

