

Entendo que aprendemos muito e ainda temos o que melhorar e aprender com a BNCC. Sinto-me uma professora mediana e a criança protagonista do conhecimento.

Sim  
plata  
pedis  
a B  
For  
nari  
com

fez pela educação  
azer. Temos a BNCC  
repleto de intencio-  
capacitar melhor  
melhorar os espaços  
mentos mais moder-

Estes possibilitam que o professor planeje atividades e momentos em que a criança possa desenvolver através de experiências e vivências; a convivência com os outros, o autoconhecimento, a motricidade, a linguagem, a leitura do mundo  
de acordo com a etapa que se encontra.

nossa  
as  
del

Entendo a criança como 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 sentido sobre a natureza e a sociedade, sendo uma produtora de cultura.

neces-  
tam

Sim. Através das leituras, cursos, formações fazendo espaço a novos olhares e me inspirando em novas abordagens para uma prática mais prazerosa e que realmente seja uma abordagem prazerosa.

Penso que infantil e m que morteia e nalidades. Pe os profissionais escolares bem nos e adequa

Sim. Para que o documento seja base para nossa prática é necessária formação. Pois muitos profissionais precisam estudar e entender a BNCC.

Formação continuada sempre se faz necessária para aqueles que se comprometem com uma educação de qualidade.

Sim. Através tendo espaço a em novas ab mais prazerosa abordagem pro

lo e ainda  
der com  
sora media  
o do conhe-

Penso que muito já se fez pela educação infantil e muito a se fazer. Temos a BNCC que morteia um trabalho repleto de intencionalidades. Porém podemos capacitar melhor os profissionais envolvidos, melhorar os espaços escolares bem como equipamentos mais modernos e adequados.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE - OSÓRIO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ANDREIA DO NASCIMENTO SANTOS**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE  
GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**OSÓRIO  
2022**

**ANDREIA DO NASCIMENTO SANTOS**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE  
GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana

Linha de pesquisa:

Educação, Culturas, linguagens e práticas sociais

**OSÓRIO  
2022**

## Catálogo de Publicação na Fonte

S237a Santos, Andreia do Nascimento.

A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governamento da docência na educação infantil. / Andreia do Nascimento Santos. – Osório, 2022.

100 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Osório, 2022.

1. Educação Infantil. 2. BNCC. 3. Governamento da docência.  
I. Santaiana, Rochele da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Valéria Lucas Frantz CRB10/1710

**ANDREIA DO NASCIMENTO SANTOS**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE  
GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Linha de Atuação: Educação, Culturas, linguagens e práticas sociais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana (PPGED-MP/UERGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veronice Camargo da Silva (PPGED-MP/UERGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Venites Sardagna (PPGED-MP/UERGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kamila Lockmann (PPGEDU/FURG)

*Para Luiza e Henrique*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço as docentes participantes da pesquisa, comprometidas com o trabalho na Educação Infantil.

À direção da Instituição pesquisada, agradeço pelo acolhimento e pela confiança.

Agradeço à professora Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana, por me apresentar o referencial foucaultiano e suas relações com a educação contemporânea. Agradeço a sua forma de orientar, construída por um ESPAÇO respeitoso, necessário para alguém com eu. Defender a educação, a pesquisa e a universidade não são tarefas fáceis, obrigada por ser “A Mulher Maravilha”, que me inspira com sua coragem, força e elegância.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kamila Lockmann, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Venites Sardagna, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veronice Camargo da Silva, obrigada por aceitarem fazer parte desse percurso, desde o Projeto de qualificação da Dissertação, até a defesa final. Obrigada pelas leituras atentas e pelas contribuições.

Por ofertar um ensino público e de qualidade, dedico meus agradecimentos à UERGS por tornar possível a realização de um sonho.

Aos docentes do ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, por compartilharem seus conhecimentos e por tanto terem contribuído para minha formação acadêmica.

Pela companhia em vídeos chamada por Meet, agradeço os colegas de Mestrado.

Aos pesquisadores e pesquisadoras que colaboraram para a construção do produto final, muito obrigada.

A todos os colegas da EMEF Tuiuti, obrigada por não medirem esforços para me verem feliz, pesquisando e lecionando.

A todos os educandos da EMEF Tuiuti, obrigada por cada momento, cada emoção, cada olhar compartilhado comigo.

Ao grupo de estudos Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares/GPEIC, em especial os colegas Ivana, Paula, Vinicius, Ediméia, Cris, Jaque e Alex, agradeço todos os momentos de risadas, angústias e problematizações.

Pelo laço de amizade, firmado ao longo do Curso, agradeço a Jeniffer, por estar comigo em todos os momentos de escrita. Obrigada por dividir essa caminhada comigo.

Nas suas idas e vindas, agradeço a colega Victoria, que com muito humor, fez das minhas angústias algo para se gargalhar.

Por sempre me incentivar e entender minhas ausências, obrigada Eduarda.

Pela gentileza de me tornar alguém melhor, obrigada Laila Milena e Gislaine.

A todas as pessoas que um dia, me ouviram falar sobre a minha caminhada enquanto pesquisadora, em especial à Psicóloga Eliete, que sabe da importância de expor minhas escritas.

Às minhas inspirações de mulheres, Lidiane, Patricia, Thaís e Carla, agradeço pela nossa linda conexão, construída com muitos sonhos, desabafos, risadas e acolhida. Primas, amo nós!

À minha irmã Adriana, mulher pesquisadora, que me enche de orgulho e me inspira a seguir em frente, obrigada Mina, estamos juntas nessa.

À Lulu, que está sempre ao meu lado com sua sensibilidade, alegria e carinho. Te amo, obrigada!

Ao bebê da casa, Henrique, obrigada por todos os sorrisos e olhares de felicidade.

E infinitamente, agradeço à minha mãe Teresinha, ao meu pai André, minha irmã Andreza, e meu cunhado Pedro, por todo amor, apoio e compreensão dedicados a mim, ao longo dos meus estudos. De todo coração, amo vocês!



*“Viver sem ler é perigoso, te obriga a crer no que te dizem.”*

QUINO, J. L. Toda Mafalda.

## RESUMO

A presente dissertação tem o objetivo de problematizar as práticas de governo da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da Base Nacional Comum Curricular e na perspectiva das professoras dessa etapa. 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. Como embasamento teórico-metodológico, foram utilizados os estudos e as teorizações produzidas por Michel Foucault, os quais remetem o governo e à biopolítica. O trabalho ainda conta como auxílio para as argumentações os pesquisadores Alfredo Veiga-Neto (2002-2019), Sylvio de Souza Gadelha (2009-2013), Rochele da Silva Santaiana (2008-2021), Maria Renata Alonso Mota (2010-2016), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002-2005), Kamila Lockmann (2013) Rodrigo Saballa Carvalho (2011-2021), entre outros. A pesquisa conta com a análise da introdução do documento e o capítulo destinado à etapa da Educação Infantil e, ainda, análise dos escritos construídos a partir dos questionários respondidos pelas docentes de uma escola de Educação Infantil do Município de Osório/RS. Os achados da pesquisa apontam que: a) as políticas educacionais, que são pautadas em princípios de competências e habilidades, em específico a Base Nacional Comum Curricular (2017), apresentam novas estratégias para o governo dos docentes da Educação Infantil, por intermédio de uma educação com ênfase no desenvolvimento humano do sujeito; b) 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; c) percebe-se, nos escritos das docentes participantes que, a BNCC objetiva definir certos modos de ser docente, a partir de uma docência sensível e reflexiva, “criadoramente” e acolhedora, ativa e mediadora, no qual funcionam como estratégias de governo para constituir uma normativa em torno de como ser um “bom docente” na Educação Infantil. Essas tramas fornecem condições de possibilidade para problematizar a produção de uma docência contemporânea na Educação Infantil, engendrados na lógica da racionalidade neoliberal.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; BNCC; Governo da docência.

## ABSTRACT

The present dissertation has problematized the practices of government of early childhood education, presented in the stage of the Base Nacional Comum Curricular and from the perspective of the teachers of this stage. Nationally, the resolution of the National Education Council No. 2, of December 22, 2017, institutes and guides the implementation of the Base Nacional Comum Curricular. As a theoretical-methodological basis, the studies and theorizations produced by Michel Foucault were used, which refer to government and bio politics. The work also counts as an aid for the arguments the researchers Alfredo Veiga-Neto (2002-2019), Sylvio de Souza Gadelha (2009-2013), Rochele da Silva Santaiana (2008-2021), Maria Renata Alonso Moto (2010-2016), Maria Isabel Edlweiss Bujes (2002-2005), Kamila Lockmann (2013) Rodrigo Sabala Carvalho (2011-2021), among others. The research has the analysis of the introduction of the document and the chapter destined to the stage of Early Childhood Education, still, I analyze the written built from the questionnaires answered by the teachers of a school of Early Childhood Education in the Municipality of Osório/RS state. The research findings indicate that: a) educational policies, which are based on principles of competences and skills, in particular the Base Nacional Comum Curricular (2017). They show new strategies for the governance of Early Childhood Education teachers, through an education with an emphasis on the human development of the subject; b) the BNCC imposes the need to introduce an educational intention to pedagogical practices, proliferating truths, about the organization of times, spaces, routines, approaches, proposals and experiences in daily life in day care center and preschools, as well as teaching models in the Child education; c) it can be seen, in the writings of the participating teachers, that the BNCC aims define certain ways of being a teacher, from a sensitive and reflective teaching, “creatively” and welcoming, active and mediating, in which they work as governance strategies for constitute a normative around how to be a “good teacher” in Early Childhood Education. These plots provide conditions of possibility to problematize the production of contemporary teaching in Early Childhood Education, engendered in the logic of neoliberal rationality.

**Keywords:** Early Childhood Education; BNCC; Teaching governance.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1: dados gerais da dissertação .....</b>	<b>10</b>
<b>Quadro 2: levantamento das teses e dissertações (CAPES).....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 3: pesquisas selecionadas .....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 4: documento de análise .....</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 5: documentação legal .....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 6: introdução .....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 7: definição de competência.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 8: apresentação das competências gerais da Educação Básica .....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 9: práticas que constituem uma intencionalidade educativa.....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 10: definição e denominação dos campos de experiências.....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 11: concepções sobre infância e crianças para as docentes .....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 12: compreensões sobre infâncias e crianças ao longo do fazer docente na Educação Infantil.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 13: docência na E.I e BNCC .....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 14: intencionalidades educativas na E.I. ....</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 15: campos de experiências e suas possibilidades.....</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 16: colaboradores e suas pesquisas .....</b>	<b>85</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

E.I. – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização

PPGED-MP – Programa de pós-graduação em Educação Profissional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Uergs – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>10</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ESCOLHAS INICIAIS: APROXIMAÇÃO COM A PERCEPTIVA DE ESTUDOS .....</b>	<b>14</b>
1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	18
1.2 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA BASE.....	22
1.3 MAPEAMENTO E CONTRIBUIÇÕES INVESTIGATIVAS .....	26
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
2.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E GOVERNAMENTO.....	36
2.2 GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO.....	38
2.3 POSSIBILIDADES DE PESQUISA .....	42
<b>3 PRIMEIROS PASSOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE INFÂNCIA E DOCÊNCIA .....</b>	<b>46</b>
3.1 DE QUE INFÂNCIA(S) ESTAMOS FALANDO? .....	46
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	50
3.3 A CONSTITUIÇÃO CONTEMPORÂNEA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
<b>4 PERCURSO EM ANDAMENTO: A BNCC E OS OLHARES SOBRE O GOVERNAMENTO DOCENTE.....</b>	<b>58</b>
4.1 A DOCÊNCIA ENQUANTO FORMAÇÃO HUMANA.....	59
4.2 PRÁTICAS QUE CONSTITUEM UMA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA .....	67
<b>5 ESCRITOS SOBRE A DOCÊNCIA E A GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>76</b>
5.1 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVESSADA PELA BNCC.....	79
<b>6 TEMPOS DE TRAVESSIA: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>84</b>
<b>7 ENCRUZILHADAS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>96</b>
APÊNDICE A: DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE.....	96
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	97
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO NARRATIVO.....	98
APÊNDICE D: CONVITE PARA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO FINAL .....	100

## PRÓLOGO

Inspirada nos trabalhos de Graciele Marjana Kraemer (2017) e Andrea Maria Matias (2019), considero importante apresentar inicialmente, os dados gerais, construídos ao longo da dissertação, com o propósito de familiarizar o leitor com a escrita do trabalho.

### ***Quadro 1: dados gerais da dissertação***

Capa	Construída com recortes dos escritos das docentes participantes da pesquisa;
Título	A base Nacional Comum Curricular como estratégia de governamento da docência na Educação Infantil;
Problema de pesquisa	Quais as estratégias de governamento da docência na Educação Infantil a Base Nacional Comum Curricular constitui?
Objetivo Geral	Problematizar as práticas de governamento da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da BNCC e na perspectiva das professoras dessa etapa.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Analisar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governamento da docência na E.I. presentes no documento curricular;</li> <li>b) Compreender as implicações do governamento exercido pela BNCC nas respostas dos questionários docente;</li> <li>c) Criar um e-book que discuta a formação docente na Educação Infantil e que possa contribuir como embasamento para a formação inicial e continuada de professores desta etapa da Educação Básica.</li> </ul>
Noções-ferramenta	Governamento e biopolítica;
Metodologia	<p>* Análise documental da Base Nacional Comum Curricular nos tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Introdução do documento;</li> <li>b) Competências gerais dos três grupos por faixa etária;</li> <li>c) Campos de Experiências.</li> </ul> <p>* Questionário narrativo;</p>
Primeira unidade de análise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A docência enquanto formação humana.</li> <li>b) Práticas que constituem uma intencionalidade educativa.</li> </ul>
Segunda unidade de análise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A docência na Educação Infantil atravessada pela BNCC.</li> </ul>
Produto final	E-book: “ <i>Tempos de travessia: discutindo a formação docente na Educação Infantil</i> ”.

Fonte: autora (2022)

## APRESENTAÇÃO

*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 me inspiram a buscar novos caminhos, no sentido de sair da *margem*, imposta por mim. Pensar com Michel Foucault, possibilita desvincular definições naturalizantes ou essencialistas, fornece pistas para conhecer a docência na Educação Infantil, como uma produção histórica e cultural. A partir desses novos caminhos, esta dissertação apresenta algumas escritas e análises, que compõem a *travessia* construída ao longo do Mestrado Profissional em Educação.

Esse processo está estruturado em sete capítulos. No primeiro, intitulado por “*Escolhas iniciais*”, dividi o capítulo em três grandes seções, no qual, convido o leitor (a) a conhecer minha trajetória acadêmica e profissional, bem como a aproximação com a perspectiva de estudos. Inicialmente, na seção “*Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*”, discorro sobre as condições de possibilidade para a emergência de uma Base Nacional Comum Curricular no contexto brasileiro frente a uma racionalidade neoliberal. Na seção seguinte, “*Contextualizando o processo de implementação de uma Base*”, mostro alguns deslocamentos referentes à Educação Infantil ao longo do processo de implementação da BNCC. Na última seção desse primeiro capítulo, “*Mapeamento e contribuições investigativas*”, apresento alguns estudos sobre as infâncias, as políticas educacionais e docência na Educação Infantil.

No capítulo dois denominado, “*Caminhos metodológicos*”, destaco os aspectos metodológicos na construção do objeto de pesquisa. Esse capítulo também foi constituído por três seções, no qual “*Docência na Educação Infantil e governo*” apresento a ferramenta



analítica de governamento, conceito fundamental em Foucault. Na seção precedente, “*Governamento biopolítico*”, discorro sobre o conceito de Biopolítica proposto por Foucault no curso ministrado no Collège de France “*Em defesa da sociedade (1975-1976)*”, compreendida como ferramenta importante para pensar no investimento político que objetiva governar a vida e o corpo da população. Na última seção, “*Possibilidades de Pesquisa*”, apresento os procedimentos investigativos adotados para análise dos dados.

O terceiro capítulo, “*Primeiros passos*”, é constituído por três seções que buscam evidenciar um recorte histórico das práticas de atendimento à infância no Brasil e o surgimento da infância enquanto parte da população. A primeira seção, “*De que infância(s) estamos falando?*”, apresento alguns entendimentos de infância na Modernidade. A segunda seção, “*Educação Infantil no Brasil*”, abordo alguns preceitos legais da legislação Educacional brasileira. Na última parte desse capítulo, “*A constituição contemporânea da docência na Educação Infantil*”, mostro alguns dizeres que vêm constituindo a docência na Educação Infantil.

O quarto capítulo intitulado, “*Percurso em andamento*”, discorro sobre discursos que compõem a Base Nacional Comum Curricular em sua versão final, dividindo em três grandes seções. No primeiro momento, “*A docência enquanto formação humana*”, verifico como as políticas educacionais, que são pautadas em princípios de competências e habilidades, em específico a Base Nacional Comum Curricular (2017), estão engendradas com a racionalidade neoliberal, que apresentam novas estratégias para o governamento dos docentes da Educação Infantil, por intermédio de uma educação com ênfase no desenvolvimento humano do sujeito. Em segundo momento, “*Práticas que constituem uma intencionalidade educativa*”, destaco a necessidade da BNCC em 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.

O quinto capítulo, “*Escritos sobre a docência e a garantia dos direitos das crianças*”, é destinado para análise dos escritos das docentes participantes da pesquisa. Este capítulo se desdobra em uma única seção, “*Docência na Educação Infantil atravessada pela BNCC*”, discuto os jogos de verdade, apresentados na BNCC, que objetivam definir certos modos de ser docente na Educação Infantil. Essa constituição está muito presente nos escritos das professoras participantes, a partir de uma docência sensível e reflexiva, “criadoramente” e acolhedora, ativa e mediadora, no qual funcionam como estratégias de governamento para constituir uma normativa em torno de como ser um “bom docente”, ou ainda, a melhor forma

de ser docente na Educação Infantil.

No penúltimo capítulo, “*Tempos de travessia: discutindo a formação docente na Educação Infantil*” apresento a construção do E-BOOK, produto final dessa dissertação, no qual discuto a formação docente na Educação Infantil, possibilitando a atuação docente dos egressos e demais profissionais da área. Por fim, no último capítulo, “**Encruzilhadas**”, destaco as considerações finais sobre o trabalho e as possibilidades que emergiram sobre a docência na Educação Infantil, a partir da construção dessa pesquisa.

## 1 ESCOLHAS INICIAIS: APROXIMAÇÃO COM A PERCEPTIVA DE ESTUDOS

Primeiramente, gostaria de ressaltar o motivo que me levou ao processo seletivo do Programa de pós-graduação em Educação Profissional (PPGED-MP)<sup>1</sup>, relatando um pouco da minha formação inicial. Minhas vivências acadêmicas iniciaram no ano de 2016 – dada minha entrada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)<sup>2</sup> – vivências essas que se sucederam, mais especificamente, em encontros pela manhã, na sala de número oito, com paredes amarelas e cadeiras desconfortáveis.

Foi nesse lugar de encontro que debatemos sobre diferentes perspectivas, na busca pela compreensão da escola, da docência e da educação. Foram quatro anos de muita dedicação e de estudos, os quais me possibilitaram refletir sobre a realidade e questionar o meu cotidiano e a sociedade em que vivemos.

Durante o curso de Pedagogia, participei intensamente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid)<sup>3</sup>, no qual pude me aproximar do cotidiano das crianças de uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de Osório, me inquietando a compreender mais sobre as vidas das crianças, do que gostam de brincar, suas hipóteses, histórias e lendas.

Ao longo da minha formação inicial, as compreensões de crianças enquanto atores sociais, produtoras de culturas e agentes de suas próprias experiências, estiveram muito presentes em minhas pesquisas. Assim, no trabalho de conclusão de curso – com base nos estudos da Sociologia e Pedagogia da Infância – aprofundi minhas reflexões na primeira etapa da Educação Básica, a partir do tema de pesquisa: As culturas de pares na Educação Infantil<sup>4</sup>.

Como professora, em 2020, assumi a contratação na rede Municipal de Educação de Osório/RS, em uma escola na zona rural do município, mas especificamente, em uma turma de segundo ano, em processo de alfabetização. Infelizmente, em decorrência da Pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19), um novo cenário de incertezas foi gerado, dessa

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul – Unidade Universitária Litoral Norte – Osório.

<sup>2</sup> Unidade Universitária Litoral Norte – Osório.

<sup>3</sup> Nos anos 2016 e 2017, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid – da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs, orientado pela Professora M<sup>a</sup> Dolores Schusler.

<sup>4</sup> Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Interações e Brincadeiras na Pré-Escola: Uma Pesquisa sobre Culturas de Pares no Município de Osório/RS”, orientado pela Professora Dr<sup>a</sup> Carolina Gobbato.

forma, junto com a gestão escolar, enfrentamos o desafio de organizar uma nova rotina de trabalho (em casa), de adaptar minhas práticas – antes presenciais – para ambientes virtuais e de criar alternativas para aqueles educandos que não têm acesso a computadores e à rede de internet.

Por considerar que minha formação enquanto professora implica na constante atuação em pesquisas e na prática pedagógica em sala de aula, ingressei no PPGED-MP, na antiga linha de pesquisa “Currículos e Políticas na Formação de Professores”, no campo de estudos da perspectiva pós-estruturalista, na qual tive o privilégio de conhecer minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana, que me apresentou, com muito respeito, o referencial teórico-metodológico de Michael Foucault. Em 2022, integramos a nova linha de pesquisa “Educação, Culturas, linguagens e práticas sociais”, que, nas aulas via *google meet*<sup>5</sup>, continuamos a discutir pesquisas que operam com o referencial foucaultiano, possibilitando olhar para minha formação inicial e as concepções de infâncias de uma outra forma.

Uma das rupturas importantes para minha trajetória de pesquisas se deu ao término da primeira aula do componente curricular: “Michel Foucault e Pesquisas em Educação (MFPE)”, de modo que – inquieta e sem palavras para descrever o que estava sentindo – me debrucei sobre a pesquisa da recém-formada Patrícia Santos Anflor (2019) e senti-me logo acolhida em sua apresentação, pois a partir de suas interpretações dos estudos Foucaultianos, a autora traduzia minhas angústias, me fazendo questionar: Foucault serve para minha pesquisa? Quais são as minhas verdades sobre as infâncias?

Para os novos estudos, a infância é considerada como uma categoria social do tipo geracional. Desse modo, a infância como categoria social é compreendida como parte da sociedade, que se cruza com outras, sofrendo modificações a partir das sociedades. E é também entendida como categoria geracional que nunca desaparece, mesmo com as modificações das concepções de infância ao longo da história (SARMENTO, 2005).

Desse modo, não há uma única infância (universal), pois as crianças vivem suas infâncias em contextos diferentes. Assim, o conceito de infância é entendido em uma perspectiva plural, ou seja, infâncias.

Não podemos mais falar em apenas um modo singular de ser criança, mas sim de diferentes formas que se modulam de acordo com a pluralidade de tempos e espaços. As diferentes mudanças sociais potencializaram a constituição das diferentes

---

<sup>5</sup> Plataforma de ensino remoto.

posições de sujeitos infantis, principalmente com a ‘entrada’ da criança na economia, seja através do trabalho infantil ou como sujeitos consumidores. Esses novos papéis, conferiram a produção de novas culturas da infância e assim, novas formas de pensar e perceber essa criança na sociedade, engendrados na lógica da racionalidade neoliberal (SILVA, 2018 p. 50-51).

Contemporaneamente, a Educação Infantil tem ganhado grande destaque no contexto educacional e das políticas públicas, devido às intensas transformações relacionadas ao entendimento de que o campo é, historicamente, marcado por tensões, no que diz respeito às diferentes concepções e possibilidades de se pensar a educação das crianças pequenas.

Com o processo de redemocratização e intensificação de movimentos sociais, o fortalecimento da Educação Infantil no Brasil ocorreu com os avanços nos estudos sobre criança e infâncias e o reconhecimento oficial da mesma como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que reitera o direito das crianças à educação, afirmado na Constituição Federal de 1988.

Assim, a educação das crianças de zero a seis anos adquiriu uma nova ordem no campo das políticas e das teorias educacionais. A inclusão da Educação Infantil na LDBEN, em uma seção, reconhecida enquanto primeira etapa da Educação Básica, pensa em novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade (BARBOSA, 2000).

Maria Carmen Silveira Barbosa (2000) lembra-se da importância que a inserção da Educação Infantil teve no capítulo da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pois ainda que todos sejam interdependentes entre si, há uma necessidade de articulação entre os níveis e não de subordinação entre eles. A autora ainda evidencia o uso da palavra “educação” e não “ensino”, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários para essa faixa etária.

De acordo com Anflor e Santaiana (2020),

[...] as políticas destinadas à infância produzem um campo de saber e poder, gerando com isso possibilidades de intervenção, sujeitando-a a uma verdade do que é o melhor para elas. Assim, se instituem e se acoplam às práticas discursivas e não discursivas, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende (p.318).

Assim, as autoras destacam que as políticas para a infância e a Educação Infantil, construíram um campo de saber, no qual conformou práticas normativas, que buscam, entre tantas coisas, governar o eventual campo de ação da infância e da sua docência.

Considerando as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, emerge por parte do Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(BRASIL, 2009), bem como a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com a inclusão de um capítulo específico à Educação Infantil. Os documentos mencionados buscam orientar a organização do trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas, orientações estas que no decorrer desse estudo irão ser mais bem esmiuçadas.

Todas essas tramas fornecem condições de possibilidade para pensarmos a produção de uma infância governada, por meio de determinadas técnicas que objetivam conduzir a população infantil (ANFLOR; SANTAIANA, 2020), seguindo normalidades engendradas na lógica da racionalidade neoliberal. Nessa direção, me questiono: que docente a Base Nacional Comum Curricular quer produzir? Que práticas docentes ela visa constituir com seu conjunto de orientações normativas?

Para Alfredo Veiga-Neto (2019, p.55) “[...] se governa a infância a fim de que aqueles que não estavam aí passem a está aí, de modo que aqueles que não fazem parte da nossa cultura passem a fazer parte dela, a fim de que os não integrados integrem-se a nós.” Em outras palavras, educar alguém para integra-se no interior de um grupo social e da vida cidadã significa muitas vezes colocar na instituição escolar uma possibilidade estratégica de governar a infância. Governar a infância para conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura e em uma racionalidade neoliberal (VEIGA-NETO, 2019).

Assim, a partir dessas novas questões em torno das concepções de infâncias, apresento o problema de pesquisa, que servirá para direcionar as problematizações do presente estudo: Quais as estratégias de governamento da docência na Educação Infantil a Base Nacional Comum Curricular<sup>6</sup> constitui?

O objetivo geral desse trabalho será problematizar as práticas de governamento da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da BNCC e na perspectiva das professoras dessa etapa. Para um aprofundamento da pesquisa, conto com os seguintes objetivos específicos: Analisar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governamento da docência na E.I. presentes no documento curricular; Compreender as implicações do governamento exercido pela BNCC nas respostas dos questionários docentes. Como produto deste trabalho, almejo criar um e-book que discuta a formação docente na Educação Infantil e

---

<sup>6</sup> Em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução Conselho Nacional de Educação, nº 2, que 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. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)> Sua contextualização de implementação será desenvolvida ao longo do trabalho.

que possa contribuir como embasamento para a formação inicial e continuada de professores desta etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, o desenvolvimento da investigação desta pesquisa ocorre no contexto de um conjunto de estudos que têm ocupado meu trabalho acadêmico e profissional, nas problemáticas relacionadas à Educação Infantil e as múltiplas infâncias<sup>7</sup>, na contemporaneidade, frente a essas novas formas de pensar as crianças, mediante a uma racionalidade neoliberal. A seguir, apresento o *ethos* contemporâneo, os saberes produzidos na atualidade, bem como, o contexto político em que a BNCC foi constituída e implementada.

## 1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DAS 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.

---

<sup>7</sup> Múltiplas infâncias, terminologia cunhada por Dornelles (2015) e Marques (2015).

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 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 governamental<sup>8</sup>, 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 americano<sup>9</sup>: a teoria do capital humano e o problema

---

<sup>8</sup> 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).

<sup>9</sup> Na lição de 14 de março de 1979, Foucault apresenta alguns traços que distinguem o neoliberalismo americano



da análise da criminalidade e da delinquência. Gostaria de ressaltar que compreendendo a brevidade desta dissertação, deter-me-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 econômica num domínio até então inexplorado e, em segundo lugar, a partir desse avanço, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos, e em termos estritamente econômicos, todo domínio que, até então, podia ser considerado, e era de facto considerado, não econômico (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 econômica 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 economicus*, 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 pela 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/ou 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.

## 1.2 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA BASE

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).

Na busca por compreender como os deslocamentos referentes à Educação Infantil e às infâncias estão acontecendo, bem como o governamento docente para essa etapa da Educação Básica, esta pesquisa propõe-se a olhar para a Base Nacional Comum Curricular, pois se acredita que a partir da sua implementação surgem novas ações no que diz respeito à primeira etapa da Educação Básica.

A BNCC-EI (BRASIL, 2017), a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos apresentados nas DCNEI (BRASIL, 2010), estabelece os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para a Educação Infantil. As orientações curriculares da BNCC propõem a organização do planejamento a partir do cotidiano das crianças, mediante a uma intencionalidade educativa das práticas pedagógicas na creche e na pré-escola.

De acordo com Carvalho e Fochi (2017), a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, representa o fortalecimento e a consolidação dessa etapa como a primeira da Educação Básica, e ao mesmo tempo desvelam alguns temas difíceis para o campo.

Na perspectiva em que a BNCC inicialmente foi pensada, o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido a partir do cotidiano na Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos de

idade, pois, se trata de uma Pedagogia plural, que possibilita “[...] pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p.16).

Assim, ao defender uma Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil, o documento estaria confrontando as perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, pautada na “[...] ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p.16).

A primeira versão do documento foi publicada em 2015. O processo inicial de elaboração da BNCC para a Educação Infantil, pautou-se no princípio da democracia, por meio de consulta pública, disponibilizada a todo(a) e qualquer cidadão(ã), bem como, reuniões em diversas regiões do Brasil, realizadas por especialistas<sup>10</sup> da Educação Infantil, como Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Sílvia Helena Vieira Cruz e Paulo Sérgio Fochi, com o objetivo de escutar as narrativas e contextos que envolvem a educação das crianças pequenas e suas infâncias.

Além dos profissionais envolvidos com a primeira versão da BNCC, para a proposta preliminar da segunda versão revista, o Ministério da Educação<sup>11</sup>, convoca Eloisa Acires Candal Rocha, Vânia Carvalho de Araújo, Tizuko Morchida Kishimoto e Sonia Kramer, pesquisadoras da área da Educação Infantil, para discutir publicamente os pareceres sobre a primeira versão.

Após o impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, e a posse do presidente Michel Temer, assumem os representantes do Ministério da Educação Mendonça Filho e Maria Helena Castro como secretária executiva. Nesse novo cenário, o documento passou pela sua terceira versão (final), vinculado ao “Movimento Todos pela Base”, com apoio institucional de diversas mantenedoras<sup>12</sup>, sendo pouco debatida entre os educadores.

---

<sup>10</sup> Em 14 de Julho de 2015, na seção 02, P. 23 do Diário Oficial da União (DOU), PORTARIA Nº 1.834, DE 13 DE JULHO DE 2015, designa os membros da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular: Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS); Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP); Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC); Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS). Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95694121/dou-secao-2-14-07-2015-pg-23>>

<sup>11</sup> A lista completa dos profissionais das demais etapas da Educação Básica pode ser consultada na ficha técnica da 2ª versão da BNCC.

<sup>12</sup> Abave; Cenpec; Comunidade Educativa Cedac; Consed; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Todos Pela Educação; Uncme; Undime.

A seguir, será apresentada uma breve síntese dos capítulos referentes à Educação Infantil nas três versões da BNCC.

**Quadro 1: síntese das versões da BNCC**

Versões	Tópicos discutidos	Documento
 <p><b>Capa da Base Nacional Comum Curricular (1ª Versão)</b></p>	<p>A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; Campos de Experiências; Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil.</p>	<p>Consulta Pública</p>
 <p><b>Capa da Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão)</b></p>	<p>Introdução; A relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; Currículo na Educação Infantil; Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Campos de Experiências; Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem; Sobre a linguagem escrita na Educação Infantil.</p>	<p>Proposta Preliminar / Segunda versão revista</p>
 <p><b>Capa da Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão)</b></p>	<p>A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil; Os campos de experiências; Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.</p>	<p>Versão homologada / final</p>

Fonte: autora (2022).

Segundo as autoras Traversini e Mello (2020), a elaboração da BNCC foi produzida a partir de um processo de tensões. No contexto político em que a BNCC foi pensada, delineia-se três movimentos importantes que envolveram a sua implementação. De acordo com Traversini e Mello (2020), o primeiro movimento diz respeito ao “*I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*” (BRASIL, 2010), o qual tinha como objetivo, selecionar os conceitos que integrariam os currículos nas redes de ensino, pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs.

O segundo movimento diz respeito ao posicionamento crítico de diversas publicações<sup>13</sup>, no que diz respeito ao processo de construção e consulta pública *on line*, da primeira e segunda versão da Base, “[...] as publicações chamam atenção para a ênfase na educação voltada para o mercado de trabalho/demandas da economia; ausência de planejamento de implementação articulada com a formação continuada” (TRAVERSINI; MELLO 2020, p.06).

O último movimento destacado por Traversini e Mello (2020), corresponde à consolidação da BNCC, que estabelece em forma de competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, as aprendizagens para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017), e em seguida, compila com a do Ensino Médio (2018). Devido ao seu caráter normativo, a implementação da Base pelas escolas públicas e privadas não é opcional, e sua adequação deve ser efetivada até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017, Art. 15º, Parágrafo único).

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.05).

Nesse sentido, 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

---

<sup>13</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (2020); ABdC/Associação Brasileira de Currículo (ANPED/ABdC, 2015); Organização não governamental Ação Educativa (2016); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE, 2015); Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES (CEDES, 2015); Dossiês de Revistas qualificadas como E-Curriculum (v. 12, n. 2, 2014); Retratos da Escola (v.9, n. 17, 2015); e Debates em Educação (V.8, n. 16, 2016).

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.

### 1.3 MAPEAMENTO E CONTRIBUIÇÕES INVESTIGATIVAS

Após discutir, rapidamente, o contexto em que a BNCC foi constituída, apresento na seguinte seção, uma delimitação ao tema de estudo, com o objetivo de compreender o lugar que as infâncias e as políticas educacionais vêm ocupando atualmente e identificar quais abordagens teórico-metodológicas são compostas ao tema do governo da docência na Educação Infantil.

De acordo com o levantamento de Silva (2019, p.19) sobre as pesquisas desenvolvidas acerca da temática, a Educação da infância tem sido alvo de investimento nos últimos dez anos. Assim, busco mapear as pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) desenvolvidas no período de 2010 a 2020, que abordam as docências, as políticas educacionais e as infâncias.

Para o mapeamento das produções e discussões, utilizo o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Para a realização desse resgate, foram utilizados os descritores: “governo da infância”, “Governo infantil” e “governo” + “população infantil”, ainda, após a qualificação do trabalho, em setembro de 2021, foram acrescentados os seguintes descritores: “BNCC e Educação Infantil” e “governo da docência na Educação Infantil”.

Nesse sentido, no Quadro a seguir, é possível visualizar o agrupamento de teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

***Quadro 2: levantamento das teses e dissertações (CAPES)***

DESCRITORES	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
“Governo da infância”	02	04	06
“Governo infantil”	01	01	02
"governo" + "população infantil"	150	303	453
“BNCC e Educação Infantil”	00	01	01

<b>“governo da docência na Educação Infantil”</b>	6444	20798	27242
---	------	-------	-------

Fonte: autora (2022).

Como podemos identificar no “Quadro 2”, a busca pelos descritores nos permitiu encontrar vários trabalhos. Nesse sentido, selecionamos 12 dissertações e teses, que em seus títulos se aproximam da temática do estudo. Ao aprofundar na leitura desses trabalhos, optamos por 06 pesquisas, que em suas ferramentas conceituais, problematizam o governo da docência na Educação Infantil, como também, as políticas educacionais destinadas à primeira etapa da Educação Básica.

### *Quadro 3: pesquisas selecionadas*

<b>Descritores</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
"governo da infância"	Tese: As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância	<b>Mota, Maria Renata Alonso</b>	Veiga-Neto, Alfredo José da	UFRGS	2010
“governo da docência na Educação Infantil”	Tese: A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	<b>Carvalho, Rodrigo Saballa de</b>	Souza, Nádia Geisa Silveira de	UFRGS	2011
"governo" + "população infantil"	Tese: Biopolítica e governamentalidade na infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas para a Educação Infantil	<b>Richter, Ana Cristina.</b>	César, Maria Rita de Assis.	UFPR	2013
"governo da infância"	Tese: Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal	<b>Silva, Isabela Dutra Correa da</b>	Veiga-Neto, Alfredo José da	UFRGS	2018
“Governo infantil”	Dissertação: Educação Infantil e o Governo da Infância: A efetivação da Lei 12.796/2013 no Município de Imbé/RS	<b>Anflor, Patricia Santos.</b>	Santaiana, Rochele da Silva.	Uergs	2019



“BNCC e Educação Infantil”	Dissertação: A Base Nacional Comum Curricular: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa	<b>Oliveira, Priscila Oleto de</b>	Lockmann, Kamila	FURG	2020
----------------------------	--	------------------------------------	------------------	------	------

Fonte: autora (2022).

A seguir, apresento um resumo de cada pesquisa selecionada no Quadro acima, a fim de situar o leitor sobre os assuntos que se aproximam deste trabalho.

Maria Renata Alonso Mota (2010), em sua tese de doutorado, sob orientação do professor Dr. Alfredo José da Veiga-Neto, realiza um estudo sobre o Ensino Fundamental de nove anos, a partir de matérias jornalísticas e documentos elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Na perspectiva de desencadear as estratégias de saber/poder vinculadas à política estatal de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a autora se inspira nos conceitos de governamentalidade, governo e biopoder para compor suas análises sobre o tema.

Mota (2010) compreende que a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, as crianças de seis anos passaram a ocupar outro lugar na escola, “[...] alvo de novas relações de poder” (p.33). Esse novo sujeito escolar, que está sendo produzido a partir da política em questão, segundo Mota (2010, p. 35), não é o mesmo da Educação Infantil, nem o mesmo do antigo Ensino Fundamental de oito anos.

Nesse sentido, Mota (2010) constrói seu caminho de pesquisa, a partir das escolhas teóricas, que possibilitam orientar e delimitar a forma de olhar para o objeto de estudo. Na busca por outros entendimentos acerca da temática de investigação, por meio de uma inspiração genealógica, a autora problematiza suas certezas construídas sobre a infância e escolarização.

Em um segundo movimento, destaco a tese de Rodrigo Saballa de Carvalho (2011), intitulada “A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação.” Articuladas com os campos de saber e poder específicos que adquirem estatuto de verdade, a referida tese procura problematizar as estratégias de governo que se tornam visíveis e enunciáveis, através da legislação, do processo de formação acadêmica e dos ditos pelos próprios pedagogos em formação.

Para tanto, Carvalho (2011) discute a invenção do pedagogo generalista – aquele que irá possuir múltiplas habilitações para atuar enquanto docente e/ou gestor educacional – nos movimentos de uma prática discursiva institucional e social, em que o indivíduo se reconhece

enquanto profissional da educação, pois:

[...] nos constituímos a partir de determinados modos (como homem, mulher, homossexual, heterossexual, negro, branco, índio, médico, professor, entre outros) porque, devido à nossa visibilidade social, ao lugar que ocupamos, somos produzidos por uma série de práticas sociais, que nos possibilita reconhecer e produzir tais formas de habilitar o mundo contemporâneo (CARVALHO, 2011, p.15).

Nessa direção, o autor faz uma análise da emergência dos discursos legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP – resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006), no qual apresenta orientações específicas para a formação universitária do pedagogo. Ao ler o documento, Carvalho (2011) evidencia três conceitos importantes na formação da identidade docente presente no DCNP: docência, gestão e conhecimento.

[...] é possível dizer que as DCNP operacionalizam uma forma de governmento (e regulação de condutas), já que elas, através de suas orientações legais, modificam a organização curricular dos Cursos de Pedagogia no país, definirem a docência como base de formação acadêmica e “inventaram” a figura de um pedagogo generalista. Tal forma de governmento operada pelas diretrizes se constitui como uma prática que não evidencia somente uma nova forma de organização curricular do Curso de Pedagogia, mas que também aponta para um alargamento das funções do pedagogo enquanto profissional da educação (CARVALHO, 2011, p. 131).

Segundo Carvalho (2011), as orientações que prescrevem os modos de ser pedagogo nas DCNP, buscam guiar, moldar e transformar a conduta dos acadêmicos, objetivando a formação de sujeitos empreendedores de sua própria realização profissional. O documento ainda apresenta caminhos para conduzir ao progresso, à verdade, à emancipação e à salvação. É nesse cenário, que Carvalho (2011) constrói suas análises acerca da invenção do pedagogo generalista.

Outra pesquisa que merece ser mencionada, pois destaca a importância das políticas educacionais contemporâneas para a Educação Infantil, é a pesquisa de Ana Cristina Richter (2013), que, procura analisar os modos pelos quais as práticas discursivas sobre a infância, se articulam com estratégias de poder que se dirigem ao corpo e à espécie, produzindo uma determinada forma criança. Para tanto, a autora interroga os documentos referentes à Educação Infantil brasileira, perguntando como a infância tem sido educada.

A autora ao ler o conjunto de documentos, pondera as questões em torno da criança como sujeito de direitos, ator social e produtora de cultura. Também presta atenção na qualificação da infância – relacionada à categoria social do tipo geracional – autônoma em relação aos adultos e ao mesmo tempo vulneráveis. Para Richter (2013), os documentos ainda

exigem uma Educação Infantil de qualidade, no qual proporcione experiências prazerosas e assegure o direito à vida e à saúde.

Indicação de ações, definição de critérios e parâmetros direcionados à proteção, à conservação, ao cuidado, à segurança, à saúde da infância são anunciados na legislação, apontando para uma associação do discurso pedagógico com campos discursivos distintos, que produzem formas características de educar, de ser criança, de ser professor, de ser pai ou mãe, de se relacionar com as famílias, com a comunidade, com o ambiente, com o espaço, com o tempo, entre outros. Além disso, expressões como “preservação da vida”, “manutenção da vida e da saúde”, “promoção da saúde”, “vida orgânica”, “vida em grupo”, “vida psíquica”, “vida plena”, “fases da vida”, “qualidade de vida”, que aparecem nos documentos em vinculação com os direitos das crianças, encontram-se naturalizados em nossa sociedade (RICHTER, 2013, p.13).

Essa forma como a infância é naturalizada nos documentos – sujeitos de direitos – é desconstruída pela autora, na busca de “[...] algumas procedências dessa visão hegemônica da infância que morria em penca e não deve mais morrer. Como sujeito de direitos ela tem, antes de tudo, direito à vida e à saúde” (RICHTER, 2013, p.18).

Assim, apresentando alguns apontamentos foucaultianos tomados em sua tese, Richter (2013) salienta que o poder não é entendido em uma perspectiva de dominação, repressão ou centralidade, mas que o poder está em todas as partes, de forma relacional. Ou seja, a autora busca pontuar alguns entendimentos de como o poder funciona, do ponto de vista da sua produtividade, por meio de técnicas concretas, efetivas e históricas sobre o corpo.

Desse modo, a autora evidencia que as políticas contemporâneas para a infância, narram às crianças como sujeitos de direitos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, que se organiza em torno dos princípios de promoção da saúde.

Essas transformações operam conforme o modelo da governamentalidade neoliberal, que põe em funcionamento mecanismos disciplinares e de regulação biopolíticos no governo dos corpos e da vida biológica da população infantil, e que se configuram como um sistema normativo que funciona no interior de um código que é o da lei (2013, p. 08).

O quarto trabalho selecionado refere-se à pesquisa de doutorado da Professora Dr.<sup>a</sup> Isabela Dutra Corrêa da Silva (2018), intitulada “*Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal*”, a qual buscou compreender as condições de possibilidade que estabeleceram o exercício das práticas, entre crianças e adultos, nos mais distintos espaços, bem como problematizar o sentido que essas práticas assumem no contemporâneo. Em outras palavras, a autora buscou pensar as relações estabelecidas entre crianças e adultos na Contemporaneidade e argumentar

que estamos vivendo a *Infantocracia*.

Em um processo investigativo, Silva (2018) apresenta um panorama das pesquisas sobre a infância contemporânea, identificando que nos últimos anos houve um número crescente de pesquisas no campo das infâncias. Ao olhar para esses estudos, a autora salienta que “[...] ainda há um sentimento de cuidado e proteção em relação a esses sujeitos” (SILVA, 2018, p.26). Esta proteção é interpretada pela autora como a de uma criança inacabada, carente e individualizada. Ou seja, há um investimento sobre a população infantil, para conhecê-la e tornar mais fácil o seu governo.

Compreendendo a infância como objeto de estudo, as pesquisas tentam capturar os sujeitos infantis para falar sobre. Nesse sentido, Silva (2018), em sua tese, problematiza a infância e suas práticas:

[...] mas a partir de um olhar do avesso para aquilo que se olha, isto é, não mais olhar para as práticas que governam esses sujeitos apenas, mas sim, as exercidas por eles na relação com os sujeitos adultos: práticas atuais de governo exercidas entre crianças e adultos (SILVA, 2018, p. 26).

Estas práticas atuais de governo exercidas entre crianças e adultos são entendidas pela autora “[...] como ações exercidas pelos sujeitos infantis, com o objetivo de conduzir a conduta do adulto, mas que se conduzem ao mesmo tempo (SILVA, 2018, p. 27). Dito de outra forma, a ação exercida pelos sujeitos infantis sobre os sujeitos adultos se dá nos modos de agir sobre o outro, de conduzir a conduta do outro (SILVA, 2018).

Silva (2018) utiliza como estratégia de pesquisa a cartografia, a fim de olhar para as práticas exercidas pelas crianças sobre os adultos. Nesse sentido, a partir de pequenos cenários, observados em diferentes espaços, a autora problematiza o papel que a infância vem assumindo na contemporaneidade.

Assim, ao pensar como a infância vem se constituindo nas relações sociais contemporâneas, Silva (2018) descreve algumas práticas observadas, com o intuito de problematizar as múltiplas infâncias do presente, como constituintes de uma organização política, social e econômica, ou seja, práticas pensadas devido a uma racionalidade “[...] que constitui, conduz e organiza diferentes formas de vida na Contemporaneidade, produzindo sujeitos neoliberais” (SILVA, 2018, p. 53).

A pesquisa de mestrado de Patrícia Santos Anflor (2019) “A implementação da obrigatoriedade de oferta de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e o

governamento da infância<sup>14</sup>”, buscou em suas análises, investigar as estratégias de implementação da Lei 12.796/2013 no município de Imbé e as formas de governar a população infantil por meio da matrícula obrigatória aos 4 e 5 anos.

Em sua dissertação, Anflor (2019) apresenta as relações estabelecidas entre as suas interpretações dos estudos de Foucault e suas considerações das coisas do presente. Em suas narrativas inquietantes sobre o tema de dissertação, Anflor (2019) se afasta das perspectivas modernas de uma única infância, uniforme, assistencialista, em que as crianças necessitam de cuidados e preservação da sua pureza e inocência e compreende “[...] as infâncias como produções culturais e provenientes de relações de saber e poder de determinadas épocas” (ANFLOR, 2019, p.19).

Ao se aprofundar nos estudos Foucaultianos, a autora se desprende da verdade única e aponta a verdade como uma produção histórica e cultural. Nesse sentido, a autora utiliza a ferramenta da governamentalidade, “[...] a fim de compreender os modos de operar do poder, de identificar suas estratégias, suas táticas, suas arquiteturas e suas maquinarias e as relações com a produção de verdade” (ANFLOR, 2019, p.19).

Com base nas autoras Dornelles (2015) e Marques (2015), Anflor (2019) discute os diferentes lugares que as infâncias vêm ocupando ao longo dos tempos. No estudo, é possível evidenciar o “[...] investimento na população infantil para torná-la produtiva e conduzir suas condutas” (ANFLOR, 2019, p.48). Ou seja, formas específicas de governar as infâncias são criadas para conduzi-las para determinados lugares.

Assim, a autora identifica que a matrícula obrigatória como política pública de investimento na população infantil, propõe que o lugar para as crianças seja a escola, com o objetivo de capturá-las e governá-las (ANFLOR, 2019).

Por fim, o último trabalho selecionado foi à dissertação de Priscila Oleto de Oliveira (2020), tendo como título “A Base Nacional Comum Curricular: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa”, que objetivou investigar que entendimentos de currículo estão presentes na BNCC, quais conceitos a sustentam e que relação eles estabelecem com a sociedade contemporânea.

Como material empírico, Oliveira (2020) analisa a última versão do documento da BNCC produzido pelo MEC, o documento Dimensões e desenvolvimento das competências

---

<sup>14</sup> Pesquisa orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana.

gerais da BNCC, produzido pelo Movimento pela Base Nacional Comum - MBNC e o Material complementar para reorganização dos currículos produzido pelo MEC.

Por se tratar de um trabalho que analisa a BNCC e suas relações com o currículo, treino meu olhar para as problemáticas referentes às concepções de currículo na sociedade contemporaneidade, trazidas pela autora. Nesse sentido, para início de suas discussões Oliveira (2020), apresenta um panorama geral sobre o contexto Contemporâneo, na qual a Educação assume a instância de salvacionista dos problemas sociais e a escola como um espaço propício para a implementação de programas de assistência social.

Nesse processo árduo de pesquisa, leitura e reflexão, ao me aproximar dos estudos selecionados, pode-se compreender melhor “como” determinadas ferramentas de Michel Foucault são utilizadas pelas pesquisadoras e pesquisadores. Diante do mapeamento e apresentação das teses e dissertações selecionadas, destaca-se que as ferramentas analíticas de governmentação e biopolítica, discutidas pelas autoras e autores, a partir dos documentos oficiais, ou pelas narrativas dos docentes e dos sujeitos infantis, podem ser importantes para a análise dos dados construídos para essa investigação.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Com intuito de problematizar os aspectos metodológicos da pesquisa educacional, apresento no presente capítulo as interrogações que me motivaram a trilhar novos caminhos, naquilo que Maria Vorraber Costa (2002) denominou como “Novos olhares na pesquisa em Educação”, rompendo com o pensamento da ciência moderna que naturaliza uma concepção unitária do mundo e da vida na medida em que é constituído de atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (COSTA, 2001).

O rigor entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, no qual uma relação não pode ser estabelecida, é descrita por Veiga-Neto (2014) como “vontade de neutralidade”, ou seja, uma inspiração positivista em que o sujeito não pode contaminar, ou se deixar contaminar pelo objeto estudado, cria-se um distanciamento entre pesquisador e pesquisado, no qual aquele que fala, escreve e pensa não está imerso em suas problemáticas.

Assim, ao trilhar os caminhos metodológicos, não desconsidero os trabalhos e teorias já produzidas. Somos constituídos por múltiplas perspectivas, que se relacionam que nos deslocam, e nos constituem como pesquisadoras e nos produzem enquanto sujeitos na contemporaneidade.

Tudo o que está aqui não sai de uma suposta essência minha, não vem de um sujeito único e estável, chamado Alfredo; nem há mesmo alguma profundidade única que faça de mim o autor deste texto. O que estou escrevendo aqui é o resultado de entrecruzamentos de práticas que me atravessaram desde sempre e até o próprio momento em que escrevo. Coisas lidas, escutadas, vivenciadas e experimentadas por mim — coisas que já estavam aí — se resignificaram e continuam se resignificando nesse processo de entrecruzamentos. Sendo assim, se em termos de um pensamento substancialista eu sou mesmo o autor deste texto, em termos foucaultianos a situação é outra: eu, ao mesmo tempo, sou e não sou o autor deste texto (VEIGA-NETO, 2014, p. 66).

Nessa direção, ao me aventurar pelas sendas de análise, os pontos nodais, e as encruzilhadas que se apresentam na construção do objeto de pesquisa, destaco que as infâncias, nessa investigação, não são tomadas como objeto, pois ao fazer este movimento — em que a infância é vista como período de vida — um ponto de partida, desconsideramos seus múltiplos sentidos e sua infinita complexidade (BUJES, 2005).

Isso se deve ao fato de que fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos (as) da mesma maneira, seguindo os mesmos passos, comportando problemáticas semelhantes para todos os indivíduos que por ela passam e conduzindo-os por um caminho tendente à realização das “potencialidades

humanas”; um período marcado por uma progressão linear e uma incrível tendência a mudanças – contínuas, graduais, cumulativas e previsíveis –, uma idade de ouro em que se manifestariam da forma mais original a pureza, a inocência e as melhores promessas do gênero humano (BUJES, 2005, p. 182).

Essas novas formas de conceber a infância e a criança, que emergem na Modernidade, “[...] construíram a necessidade de criação e consolidação de instituições específicas para educar a infância e proteger a criança, separando-a do mundo adulto” (HORN; FABRIS, 2017, p. 1106). Com a institucionalização e escolarização do sujeito infantil, os saberes científicos da Pedagogia orientam formas específicas de vida, conduzindo sobre o comportamento, a aprendizagem, a amizade, a postura e as boas maneiras das crianças (HORN; FABRIS, 2017).

Essa arquitetura discursiva que o pensamento moderno formulou, a partir do século XIX, sobre a infância e os processos associados à vida das crianças, guia o que pode ser dito e o modo como se pode falar sobre um objeto, numa relação em que as narrativas dominantes definem os limites e as possibilidades de problematização no campo empreendido, bem como o ferramental teórico de que se pode lançar mão, na busca de uma interpretação “correta” e adequada para assim, alcançar a verdade (BUJES, 2005).

Os entendimentos sobre as infâncias não são naturais, tampouco destituídos de história. Bujes (2005) destaca a importância de estarmos atentos para a naturalização dos conceitos, por parte dos campos teóricos estabelecidos, que funcionam como regime de verdade, produzindo o apagamento das relações de poder.

Isso nos leva a pensar em uma infância isenta de poder, que está permeada de iniciativas de proteção aos direitos das crianças, bem como a universalização das políticas de educação, saúde e assistência. Uma preocupação social saudável, que possibilita pensar no reconhecimento da população infantil a partir de seus direitos legais que lhe foram atribuídos (BUJES, 2005).

Todavia, esse apagamento nas relações de poder/infância é constituído a partir do olhar repressivo, uma noção negativa do poder que proíbe e diz não. Nesse sentido, em uma perspectiva foucaultiana, “a infância não é um campo livre de poder” (BUJES, 2005, p.190), ela está imersa em práticas que são submetidas a verdades amplamente aceitas e festejadas.

Ao fazer este movimento, destaco a importância de salientar que o poder, nessa investigação, não é visto como algo repressivo ou escravizante, mas, ao contrário, o poder é compreendido como produtivo (SANTAIANA, 2008) no interior das relações. Nas palavras de Foucault (1979) “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas,



induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (p. 8).

Desse modo, ao analisar o poder se exercendo em todas as práticas, em seus modos de funcionamento, podemos ver sua produtividade, suas estratégias, mecanismos, táticas e suas tecnologias, tal como suas alianças e arranjos sutis de se fazer funcionar (BUJES, 2005). Assim, na seção seguinte, apresento um conceito fundamental em Foucault, que acredito que será uma ferramenta analítica importante para pensar o funcionamento das práticas de governo da docência na Educação Infantil.

## 2.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E GOVERNAMENTO

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 mesmo. 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 governo 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 governo da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da BNCC e na perspectiva das professoras dessa etapa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que representa a terceira versão do documento, desenvolve um conjunto de estratégias discursivas para conduzir a conduta do sujeito docente na Educação Infantil, isto é, seu arranjo curricular propõe formas específicas de exercício docente nas instituições de Educação Infantil.

Para Carvalho (2011, p.130), as noções de docência nos documentos legais<sup>15</sup>, buscam “[...] entre outros aspectos, disciplinar, regular e "produzir" sujeitos de um determinado tipo”, assim, por modificar a organização curricular da Educação Básica, as práticas de governamento, operadas pela BNCC, funcionam “[...] como uma ação de forças mais ou menos refletida e calculada que estrutura uma eventual maneira de atuação, na medida em que exerce um tipo de poder que incita, estimula, e impele os indivíduos a seguir uma determinada direção” (FOUCAULT, 1995 apud CARVALHO, 2011, p.131).

Compreendo esses jogos de poder, a partir dos estudos de Oliveira (2020), no qual ressalta que a BNCC – construída por tensionamentos, no que diz respeito aos saberes que foram selecionados e não selecionados ao currículo – compõe uma política macro, no qual sua ação não fica centrada numa instituição estatal, mas sim se dissemina por todo o social. Nessa linha, Oliveira (2020), apresenta alguns discursos que circulam em torno da BNCC nas mídias eletrônicas, nos evidenciando que estes:

[...] operam na fabricação de uma representação docente e agem no exercício dos processos de subjetivação dos mesmos quando reforçam a ideia positiva de uma Base Comum e, assim, passam a governar suas condutas de maneira que, para ser um “bom” professor(a), faz-se necessário reformular sua prática pedagógica, a fim de atender às novas demandas impostas pela BNCC (OLIVEIRA, 2020, p.44).

Ora, a BNCC opera na direção das condutas dos docentes, produzindo outras formas de exercer a docência, legitimando assim, o que é melhor para a educação nacional contemporaneamente (OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, tais noções de governamento são utilizadas nesse trabalho, possibilitando problematizar um conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade que têm por objetivo governar a docência na Educação Infantil.

Após descrever a principal ferramenta escolhida para o campo metodológico,

---

<sup>15</sup> Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006), Carvalho (2011), identifica que a identidade do pedagogo é produzida por três conceitos fundamentais: docência, gestão e conhecimento.

considero importante apresentar na seção seguinte, a noção de biopolítica, conceito fundamental para compreender a docente enquanto parte da população, que necessita de investimento.

## 2.2 GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO

Ao olhar para minha trajetória enquanto pesquisadora, constituída na busca do extraordinário, vivido diariamente na Educação Infantil (CARVALHO, 2021), penso que seja necessário considerar as múltiplas esferas que envolvem a educação das crianças e direcionar o olhar, para as problemáticas que tratam a infância como um grupo populacional e a emergência dos direitos das crianças para a primeira etapa da Educação Básica.

Mediante as conquistas dos direitos dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas<sup>16</sup>, podemos identificar uma nova arte de governar que se constituiu no segundo pós-guerra, no qual o discurso da criança competente que produz cultura possibilita pensar a constituição do sujeito infantil além da sua ausência de fala ou seu tamanho reduzido.

Pensar sobre a produção dessa infância competente, possibilita olhar para as práticas de governo dos que irão atuar sobre e com elas. Assim, essa preocupação com os direitos das crianças é refletida nas medidas de inserção da Educação Infantil na esfera das políticas públicas educacionais. A emergência de um número significativo de documentos, políticas e tecnologias, pelos quais, se disseminam pela sociedade, produz formas específicas de ver, falar e agir sobre a docência na Educação Infantil.

Com o advento da modernidade, a infância passa a ser considerada como um segmento da população. Assim, discutiremos a infância enquanto grupo populacional, a partir do curso ministrado no Collège de France: “*Em defesa da sociedade (1975-1976)*”, no qual Michel Foucault na aula do dia 17 de março de 1976 realiza uma complexa análise do poder de soberania ao poder sobre a vida, por meio de campos de aplicação do biopoder, ou seja, a população.

---

<sup>16</sup> O documento Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, utilizada a nomenclatura para bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses (BRASIL, 2009).

Segundo Foucault (2010) um dos fenômenos fundamentais do século XIX é a assunção ao poder sobre o homem vivo, o “ser vivo”. Para compreender tal lógica, Foucault faz uma análise da teoria clássica da soberania, no qual tinha como atributo fundamental o direito à vida e da morte. Movido por uma vontade de soberania, o soberano tem o direito de fazer morrer ou de deixar viver.

E eu creio que, justamente, uma das maciças transformações do direito político do século XIX construiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassa-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer. O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer (FOUCAULT, 2010, p. 202).

Essa transformação não se deu repentinamente. Com o surgimento do Renascimento, o processo de ressurgimento das cidades urbanas da Europa Ocidental, o crescimento do comércio e das grandes navegações, bem como os acontecimentos artísticos, culturais e científicos, possibilitou-se uma nova concepção de vida, e principalmente sobre a noção de corpo (PROBST; KRAEMER, 2011).

Os séculos XVII, XVIII e XIX foram um período de profundas transformações sociais e econômicas, marcados pela produção industrializada. A Europa foi o lugar da formação de um novo homem e uma nova sociedade, baseada nos princípios do capitalismo, noção que rapidamente espalhou-se pelo ocidente. O corpo passou, nessa época, a ser pensado a partir de composições musculares e funções orgânicas, pois precisava ser preparado/adestrado para a indústria, para o mundo do trabalho. O corpo passa a ser visto, ao mesmo tempo como uma massa, um invólucro, uma superfície composta por carne, ossos, pele, músculos, nervos, vasos sanguíneos, tendões, vísceras, órgãos, ou seja, uma matéria física e concreta, passível de intervenções externas, por técnicas disciplinares e de biopolítica (PROBST; KRAEMER, 2011 p.105).

Todos esses mecanismos, técnicas e tecnologias de poder, centradas no corpo individual, buscavam a separação dos corpos, seu alinhamento e vigilância, para assim serem submetidos a métodos de controle e docilidade, naquilo que Foucault chamou de dispositivos disciplinares do trabalho (FOUCAULT, 2010). A disciplina também faz parte de um sistema de registro dos indivíduos, que, por meio do exame e da acumulação documentária, buscam vigiar, classificar, qualificar e punir os indivíduos (RICHTER, 2013).

Ao analisar as modificações das técnicas de controle dos corpos e as formas de trabalho, Foucault (2010) apresenta duas especificidades: o corpo singular (disciplina) até chegar a uma nova tecnologia de poder focalizada não só no poder sobre o corpo, mas também a população: o poder sobre o corpo espécie (biopolítica). Essa outra tecnologia de

poder, não exclui a técnica disciplinar, mas se integra nas questões referentes ao homem ser vivo. Nas palavras de Foucault (2010, p. 204):

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc.

Esse poder massificante, que se dirige ao homem-espécie, trata-se de um conjunto de processos de natalidade, mortalidade e longevidade, simultaneamente relacionados aos problemas econômicos e políticos do século XVIII, que constituem os primeiros alvos de controle dos saberes dessa biopolítica (FOUCAULT, 2010).

Essa nova tecnologia que se dirige à multiplicidade, de modo a administrar a população, estabelece um conjunto de conhecimentos, leis e medidas políticas para o controle de fenômenos como aglomeração urbana, epidemias e a organização econômica (FURTADO; CAMILO, 2016). É a partir desses fenômenos que no final do século XVIII, a medicina começa a ser introduzida no âmbito da higiene pública, através de campanhas de higienização e medicalização da população (FOUCAULT, 2010).

Com essas modificações, surgem novas exigências relacionadas aos conhecimentos e competências das pessoas. Conseqüentemente, uma nova visão de infância e escola é necessária. As crianças, em uma concepção moderna, não são mais percebidas como miniadultos, mas a partir de suas características próprias (PROBST; KRAEMER, 2011). As práticas escolares, nesse contexto, assumem uma posição privilegiada, na qual a Psicologia e a Pedagogia ocupam-se na formação e escolarização das crianças, por meio do discurso higienista e técnico-científico (BRODT, 2013).

No século XIX, o saber técnico constituído pela medicina e pela higiene, estabelece um vínculo entre os processos biológicos e orgânicos – sobre o corpo e a população – juntamente com a técnica política de intervenção (FOUCAULT, 2010). Nas palavras de Foucault, “A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores<sup>17</sup> (2010, p. 212).” Em síntese, não há um

---

<sup>17</sup> Por efeitos regulamentadores, este trabalho compreende “Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, como essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a “população” enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver”. A soberania fazia

desaparecimento, ou uma substituição do poder disciplinar para uma biopolítica, mas sim uma articulação que se complementa.

Para que isso ocorra, Foucault (2010) destaca um elemento importante que faz circular entre o disciplinar e o regulamentador, que se aplica tanto ao corpo quanto à população, possibilitando controlar ao mesmo tempo a ordem disciplinar e os acontecimentos referentes à multiplicidade biológica, esse elemento é denominado como “norma”.

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população quanto a uma população que se quer regulamentar [...] a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplinas, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2010, p. 2013).

Essa sujeição dos corpos e controle da população, através da gestão da vida, estabelece uma nova ordem, a Pedagogia moderna, por meio de práticas e saberes das ciências humanas (Sociologia, Antropologia, História, Direito e Psicologia) e das disciplinas clínicas (Medicina, Psiquiatria, Pediatria, Psicologia, Psicanálise), moldam o “sujeito da educação”, ou ainda, fundamentam a formação do educador (GADELHA, 2009).

A pedagogia, a educação e a escola, nesse contexto, funcionam como elementos essenciais para iniciativas de programas e campanhas que envolvem a saúde das massas como também, reprodução de normativas, hábitos e condutas (GADELHA, 2009). As crianças se tornam alvo de investimento pedagógico científico, no qual, buscam conhecê-las e descrevê-las para uma regulação da vida (BRODT, 2013). Os professores e educadores situam-se como “defensores” desse processo. Nesse sentido, destaco que o conceito de biopolítica é uma ferramenta importante para este trabalho, pois possibilita pensar no investimento político, no qual, buscam orientar as ações dos docentes, para então, governar a vida e o corpo da população.

---

morrer e deixava viver. E eis que aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer” (FOUCAULT, 2010, p.207).

## 2.3 POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Uma das principais etapas da pesquisa do Mestrado em Educação acredita ser a banca de qualificação, no qual apresentamos as pistas sobre os caminhos metodológicos que serão trilhados ao longo da pesquisa. Com o intuito de qualificar a proposta de dissertação e os rumos do trabalho, utilizo neste momento as sugestões da banca de avaliação e os estudos por mim empreendidos na continuidade da pesquisa, referente aos procedimentos investigativos adotados para análise dos dados.

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 na seguinte 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) 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 (p.16).

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 anuncia Veiga-Neto e Rech (2014) nenhum autor é “pau para toda obra”.

Portanto, com o objetivo problematizar as práticas de governamento da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da BNCC e na perspectiva das professoras dessa etapa, organizei dois movimentos metodológicos.

No primeiro movimento de 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. O primeiro 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, início com uma análise documental do dispositivo legal, conforme o “Quadro 4”:

*Quadro 4: documento de análise*

<b>Documento</b>	<b>Tópicos a serem analisados</b>	<b>Site</b>
<b>Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão)</b>	<p><b>Introdução do documento;</b></p> <p><b>A etapa da Educação Infantil;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular</li> <li>* A Educação Infantil no contexto da Educação Básica</li> <li>* Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil</li> <li>* Os campos de experiências: (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).</li> </ul>	Versão homologada / final

Fonte: autora (2022).

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.

Assim, para dar continuidade ao percurso investigativo, utilizo, em uma perspectiva pós-estruturalista, as contribuições de Sandra dos Santos Andrade (2014), que buscam ressignificar as pesquisas educacionais, por meio da entrevista narrativa, possibilitando reconstruir as significações que os sujeitos docentes atribuem ao processo de formação, bem como reinventar o passado, ressignificar o presente e o vivido, para assim, narrar a si mesmo (ANDRADE, 2014).

Desse modo, a narrativa das histórias de vida dos sujeitos docentes possibilita formas de significação de suas práticas,

[...] compreendendo-a como narrativa de si; é a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação. Assumo, assim, o pressuposto pós-estruturalista de que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito (jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal/anormal, competente/fracassado, incluído/excluído, estudante regular/estudante da EJA...), por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. (ANDRADE 2014, p. 175-176).

Essas forças discursivas – imbricadas em relações de poder – nomeiam, governam e agem sobre os sujeitos, por meio de “[...] saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, normais e hegemônicos” (ANDRADE 2014, p.179). Nessa trama discursiva, os docentes vão construindo sua identidade e suas representações de docência na Educação Infantil (ANDRADE 2014).

A escolha desse procedimento metodológico possibilitou aproximar o campo de investigação, objetivando compreender as implicações do governo exercido pela BNCC nas respostas dos docentes, no entanto, da qualificação do projeto até o momento de término da dissertação houve mudanças profissionais em minha vida. Nesse sentido, respeitando os tempos do mestrado priorizou-se o uso de questionários como instrumento. Assim, para a produção dos dados desta investigação, foi realizada a construção de dados, com a participação de professoras da área de Educação Infantil, de uma escola no município de Osório/RS.

Para tanto, foi apresentada, inicialmente, a proposta de pesquisa aos sujeitos docentes da escola de Educação Infantil do Município de Osório/RS, a partir da Declaração De Instituição Coparticipante (APÊNDICE A), escolhida devido à aproximação da pesquisadora

com os participantes da comunidade escolar, o comprometimento das participantes com a Educação Infantil, bem como a constante participação do grupo em formação de professores da rede Municipal de Osório.

Após a assinatura da diretora da instituição de Educação Infantil, foi enviado o projeto ao Comitê de ética, para o aval de seguimento do estudo. Em seguida, foi realizada a aproximação com a instituição de ensino, apresentado o termo de autorização da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), com os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios para os professores participantes dessa pesquisa.

As perguntas narrativas tiveram como fio condutor, um questionário narrativo (APÊNDICE C), com problematizações referentes à trajetória profissional e formativa das professoras, as concepções sobre infâncias e de crianças e suas transformações, as políticas que orientam a docência na Educação Infantil em articulação com Base Nacional Comum Curricular. Também foi perguntado sobre a formação continuada, as intencionalidades pedagógicas, os campos de experiência, e a constituição enquanto professora na Educação Infantil atravessada pela BNCC. Após a construção dos dados, iniciei a leitura dessas narrativas, como mais um elemento de análise para dissertação.

### 3 PRIMEIROS PASSOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE INFÂNCIA E DOCÊNCIA

Neste capítulo apresento um recorte histórico das práticas de atendimento à infância no Brasil e o surgimento da infância enquanto parte da população, que precisa ser investida institucionalmente. Ainda destaco que, o propósito do capítulo é apresentar algumas compreensões de infâncias ao longo do tempo, bem como o lugar que as infâncias ocupam na legislação vigente, pois acredito que tal movimento, possibilita olhar para os modos específicos de exercício docente na Educação Infantil.

#### 3.1 DE QUE INFÂNCIA(S) ESTAMOS FALANDO?

Pontuar os entendimentos sobre as infâncias nesta pesquisa pode ser uma tarefa simples ou complexa, uma vez que depende das concepções que assumimos em relação à temática. Podemos compreender a infância como um tempo cronológico de vida, pautada numa ideia de etapa em desenvolvimento. No entanto, a “Infância extrapola os limites etários e é compreendida como uma categoria social inventada, como uma construção histórica” (SILVA, 2018, p.69).

No contexto europeu, Philippe Ariès (1981) ressalta que até o fim da Idade Média, o sentimento da infância era inexistente. As crianças não eram diferenciadas dos adultos, e a partir da sua solicitude, ingressavam na sociedade dos adultos e não se distinguiam mais destes (ARIÈS, 1981). Em outras palavras, o sentimento de infância é entendido em uma perspectiva moderna, e não teria existido anteriormente (KOHAN, 2010).

Somente a partir do século XVI, que surge o sentimento de “paparicação”, no qual considerava a criança, por meio de sua inocência, fonte de distração para os adultos. No período mencionado, também havia um interesse pela educação das crianças, por parte dos moralistas, que as consideravam como filhos de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, assim, preocupavam-se “[...] com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1986, p.163), acreditando que as crianças precisavam ser vigiadas e corrigidas.

Em outro movimento de pensamento, Gadelha (2013), a partir das teorizações Foucaultianas, propõe compreender o governo das infâncias em uma perspectiva plural, evidenciando dois motivos para suas escolhas. Em um primeiro momento, o autor se afasta

das abordagens analíticas de Ariès, no qual a infância assume um modelo único, correspondendo apenas à família nuclear pequeno-burguesa, afirmando que:

[...] a Modernidade deu ensejo à construção mais ou menos simultânea de duas distintas concepções de infância: de um lado, uma infância “pequeno-burguesa”, por assim dizer, que evoca pureza, fragilidade, inocência e que demanda cuidados especiais, na medida em que remete a um ser em “condições peculiares de desenvolvimento”, como se diz de alguns anos para cá; de outro, uma infância que emerge como o negativo dessa primeira, infância proveniente das famílias pobres e operárias, e que evoca, por seu turno, “carência”, “deficiência”, “diferença”, ao mesmo tempo em que é caracterizada pelos signos do abandono, do desvio, da patologia social, do risco (cf. Martins, 2009), da periculosidade e da delinquência (GADELHA, 2013, p.217).

Essas duas distintas concepções de infância se relacionam com um segundo motivo pelo qual Gadelha (2013) defende o governo das infâncias. Segundo o referido autor,

[...] as estratégias, mecanismos, procedimentos e técnicas implicados às produções desses dois tipos de subjetividades infantis diferiram historicamente, conforme se tratasse da infância pequeno-burguesa ou da infância das classes pobres e/ou operárias. (DONZELOT, 1980 apud GADELHA, 2013, p.217).

De acordo com Gadelha (2013), a gestão dos problemas relacionados à infância pequena-burguesa era conferida a medicina e a economia doméstica, fonte de uma liberdade vigiada ou liberação protegida. Em contrapartida, a gestão dos problemas referentes à infância pobre e operária, era destinada a uma economia social, objeto de programas biopolíticos médico-assistenciais.

Nessa direção, Lockmann (2013) se utiliza das noções de governamentalidade para compreender como surgiram as práticas de assistência à infância no Brasil, bem como seus deslocamentos e modificações ao longo da história do Ocidente. Em sua análise, a autora ressalta que em meados do século XIX as práticas de assistência à infância eram desenvolvidas de forma individual ou coletiva, por meio de ordens religiosas, ligadas à carência e à benemerência.

Nesse cenário brasileiro, uma das principais formas de atendimento à infância era por meio do sistema da Roda dos Expostos, com o objetivo de “[...] conter o abandono de bebês e crianças pequenas que não eram desejadas e deixadas nos bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família, como era o costume” (MOTA, 2016, p.80). Essa prática foi instaurada no período Colonial nas Santas Casas de Misericórdias, sendo as únicas instituições que abrigavam gratuitamente os pobres, os indigentes e as crianças abandonadas (LOCKMANN, 2013).

No que se refere ao papel do Estado, tanto o Estado Português (que governou o Brasil durante o período colonial, de 1500 a 1822) quanto o Estado Brasileiro (no seu período monárquico, de 1822 a 1889) não se envolviam diretamente com a administração dessas instituições ou com verbas para o seu funcionamento (LOCKMANN, 2013, p. 45).

A forma de compreender e tratar o problema relacionado às crianças abandonadas pouco se modificou a partir da Independência do Brasil, em 1822, ficando a cargo das instituições de misericórdia, nas quais se realizavam uma série de rituais após a chegada das crianças abandonadas, como seu registro no Livro de Matrículas, o cuidado inicial relacionado ao corpo e a alma infantil, a alimentação dos bebês pelas amas-de-leite, e o batismo. A educação desse grupo de órfãos era vinculada a igrejas que, por meio da moral religiosa, desenvolviam uma série de procedimentos para a formação das crianças, visando à profissionalização (LOCKMANN, 2013).

Assim, Lockmann (2013) destaca que a assistência à infância nesse período não funciona apenas como práticas de controle, mas sim, como práticas de controle-pastoral, no qual as práticas vinculadas à piedade, generosidade e solidariedade “[...] objetivam conduzir as condutas dos sujeitos por meio de determinadas verdades que fazem circular” (LOCKMANN, 2013, p. 44). Esse tipo específico de manifestação da verdade – religiosa – tem como finalidade a salvação eterna, tanto das crianças pobres e abandonadas, quanto daqueles que estão dispostos a ajudar.

Desse modo, pode-se evidenciar que o início dos tempos modernos no Ocidente é marcado por transformações políticas, econômicas e demográficas. A partir do aumento das populações urbanas, a divisão de trabalho, a organização capitalista e dos Estados nacionais, podemos identificar novas formas de conceber os indivíduos, as populações e, em especial, os sujeitos infantis, constituindo assim, a condição de possibilidade para a inversão da infância na modernidade (BUJES, 2002).

Essa centralidade que a infância ganha a partir da modernidade, é destacada por Mota (2016), ao realizar um estudo entre a assistência e a educação da infância no Brasil. Para a autora, “A partir de saberes científicos, que provocaram novos discursos, novas demandas e práticas educacionais, surgem novas formas de controle e governo da infância, associados principalmente à sua institucionalização” (p.81).

Ao buscar as figuras que a infância assumiu no pensamento pedagógico durante os séculos XVI e XIX, Dora Lilia Marín-Díaz (2013) destaca duas noções modernas de infância. A primeira noção de infância é denominada pela autora como Modernidade Clássica,

desenhada no pensamento de Comenius (1994). Já a segunda noção é descrita pela autora como Modernidade Liberal, a partir da Educação de Rousseau (1984), cuja ênfase está no indivíduo, na liberdade e na subjetividade.

A primeira esteve vinculada às noções de obediência e disciplina; a segunda, às de inocência, interesse e aprendizagem. Uma corresponde ao tempo da ênfase nas disciplinas, no ensino e na didática; a outra ao tempo da ênfase no autogoverno e na aprendizagem: é o momento da emergência da Pedagogia como ciência (MARÍN-DIAZ, 2013, p.86).

Com base nisso, a Pedagogia ganha centralidade no campo das ciências humanas, entendida como ciência da educação e a infância como objeto dessa ciência (RESENDE, 2019). Esse campo científico constitui-se de discursos sobre as crianças, seu corpo e seu desenvolvimento, no qual “[...] se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna” (RESENDE, 2019, p.130).

Portanto, os saberes pedagógicos da Modernidade, por meio de métodos e técnicas “únicas”, exerciam seu poder através do controle e dos mecanismos disciplinares, fazendo dos saberes sobre a criança uma estratégia, para assim, melhor conhecer e melhor governá-las. Ainda, diferenciadas dos adultos, as crianças são vistas como seres individualizados, inocentes e carentes de cuidado e proteção (RESENDE, 2019).

[...] esse ser distinto do adulto, para ser resguardada e protegida, precisa ser orientada, guiada em seus voluntarismos e direcionada em suas tendências, segundo prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola. Em suma, a criança precisa e deve ser escolarizada (RESENDE, 2019, p.131).

Após apresentar esses entendimentos de infância na Modernidade, destacamos o surgimento da escola como uma espécie de quarentena, preparando as crianças para a vida em sociedade, objetivando assim, governar uma parcela da população. O movimento de escolarização, iniciado a partir da Contrarreforma, tem como foco os estratos médios da população. Os Colégios de ordem Jesuíta se encarregavam de modelar um novo sujeito burguês, estabelecendo códigos disciplinares que logo são disseminados por toda sociedade (BUJES, 2002). É nesse cenário que novos modos de pensar a infância e sua educação são configurados.

### 3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como podemos identificar, até o início do século XIX, a educação das crianças pequenas mais favorecidas era atribuída às famílias, já o cuidado das crianças abandonadas ou órfãs, era destinado às instituições de caráter assistencial. Somente em 1840 que surge a Pedagogia de Froebel, no qual “[...] pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas” (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 37). Criando assim, as primeiras instituições infantis, denominadas de *Kindergarten*.

No contexto europeu do século XVIII, a Pedagogia froebeliana considerava as crianças, assim como a natureza, obras de Deus, seres livres e espontâneos, no qual possuíam uma *essência infantil*, dotadas de uma pureza e de bondade. Em um novo paradigma, as práticas dessa Pedagogia são centradas na natureza infantil, associadas ao arcaico, ao verdadeiro e ao original (BUJES, 2002). No Brasil, os ideais de Froebel tomam força a partir do movimento das Escolas Novas, trazidas para o contexto brasileiro, por meio dos “Jardins-de-infância”, no qual o foco está no desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo das crianças, por meio de atividades lúdicas, de movimento e auto expressivas (ARRUDA: NASCIMENTO, 2019).

Com a instauração de instituições das creches e pré-escola, novos modos de viver em família e a infância são estabelecidos, um “controle da população”, a partir dos cuidados médico-higienista, para alcançar a ordem social (ARRUDA; NASCIMENTO, 2019). O crescimento do mercado industrial, no século XX, e conseqüentemente, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, também influenciaram um novo contexto em que as instituições políticas para a primeira infância foram criadas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

São configuradas, então, segundo novas regras, as relações entre pais e filhos e um conjunto de obrigações: de ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade atenta), amamentação das crianças pelas mães, preocupação com um vestuário sadio, e exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo. A família torna-se alvo de um grande empreendimento de aculturação médica, nos cuidados ministrados às crianças e, sobretudo, aos bebês (ARRUDA: NASCIMENTO, 2019, p.266).

De acordo com Mota (2016), as primeiras formas de atendimento direcionadas aos bebês e às crianças pequenas estavam articuladas com as práticas de assistência. No contexto contemporâneo, podemos perceber que essa articulação entre assistência e infância, se torna,

cada vez mais, imbricada com o campo da educação.

Essa visibilidade referente à educação das crianças menores de seis anos, se deve aos avanços dos estudos sobre criança e infâncias e o reconhecimento oficial da mesma como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>18</sup> em 1996, que reitera, em caráter nacional, o direito das crianças à educação, afirmado na Constituição Federal de 1988, que rege a organização geral do país.

Outro documento importante para a Educação Infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, com o propósito de agrupar um conjunto de orientações didáticas para as educadoras e educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, ampliando assim, as condições necessárias para o exercício da cidadania e da diversidade cultural brasileira.

Anos após a publicação das RCNEI's, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), são fixadas pela resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no qual, busca “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009). Ou seja, o documento reconhece as crianças como sujeitos históricos e de direitos, sendo elas o centro do planejamento curricular em uma ação pedagógica que acontece a partir da sua participação ativa na produção cultural (BRASIL, 2009). As DCNEIs compreende o currículo na Educação Infantil como 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, 2009).

Assim, o planejamento na primeira etapa da Educação Básica deve ser organizado a partir de um conjunto de práticas. Por práticas pedagógicas, o documento compreende como uma proposta curricular que deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009). Em outras palavras, os eixos norteadores apresentados nas DCNEIs, não são entendidos como conteúdos, mas sim como um conjunto de práticas.

É nesse contexto de políticas educativas, que a Base Nacional Comum Curricular para

---

<sup>18</sup> LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



a Educação Infantil (BNCC-EI)<sup>19</sup> foi sendo tecida. Assim, apresento “no Quadro 5”, os preceitos legais da legislação Educacional brasileira, na qual a BNCC está amplamente amparada.

**Quadro 5: documentação legal**

Documento	Redação	Site
<b>Constituição Federal (1988).</b>	<b>Art. 205.</b> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. <b>Art. 210.</b> Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art6...">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art6...</a>
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).</b>	<b>Art. 9. inciso IV:</b> estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; <b>Art. 26.</b> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. <b>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</b>	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm</a>
<b>Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - vol. 1, 2 e 3 (1998).</b>	Documento produzido pelo MEC no qual, faz parte da série de documentos “Parâmetros Curriculares Nacionais”.	<a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf</a>
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010.</b>	<b>Art. 14.</b> A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.	<a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf</a>
<b>Lei 12.796/2013</b>	Estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm</a>
<b>Plano Nacional de Educação (2014).</b>	<b>Meta 1:</b> universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-</a>

<sup>19</sup> A partir deste momento do texto, leia-se Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, ao uso da sigla BNCC-EI.

	<p>de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p> <p><b>Meta 2:</b> universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p> <p><b>Meta 3:</b> universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> <p><b>Meta 7:</b> fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.</p>	<p><a href="http://2014/2014/lei/113005.htm#anexo">2014/2014/lei/113005.htm#anexo</a></p>
--	--	---

Fonte: autora (2022).

Ao fazer esse movimento de apresentação de alguns elementos importantes que fazem parte do percurso histórico e político do atendimento, assistência e educação da infância no Brasil, compreendo a emergência da Educação Infantil a partir da biopolítica, que por meio do governmentamento das populações, exerce formas específicas de poder e gestão desde o nascimento das crianças (ARRUDA; NASCIMENTO, 2019).

### 3.3 A CONSTITUIÇÃO CONTEMPORÂNEA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entender a emergência da Educação Infantil, apresentei na seção anterior, alguns deslocamentos nas concepções de infância e a criação de instituições de atendimento, destinadas a estas. Destaco a importância de tais concepções para o governmentamento da docência na Educação Infantil, uma vez que, essas concepções regulam a prática docente e as formas de exercer a docência na primeira etapa da Educação Básica.

[...] a docência é produzida por meio de um conjunto de saberes, normas e práticas específicas. Esses saberes e normas são instituídos a partir das condições políticas de um determinado tempo. Assim, pensar a constituição da docência implica em um mapeamento dos modos de regulação dessa atividade (SILVA, 2014, p. 409).

Assim, ao problematizar alguns discursos que vêm constituindo a docência na Educação Infantil, busco entender como os saberes da docência foram se organizando e se transformando, por meio das condições políticas de um determinado tempo. Esses

deslocamentos podem ser analisados a partir das noções de governamento, isto é, “[...] tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (GADELHA, 2009, p.120).

Nesse sentido, recorrer ao percurso histórico do atendimento da infância, como ponto de partida para analisar os deslocamentos referentes à docência, possibilita olhar para as formas específicas de administração infantil, ou seja, “[...] uma intensificação de ideias com relação à infância, bem como de produção de saberes e de práticas voltados à melhor conhecê-la e educá-la” (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 91).

Para Nóvoa (2009) no período em que a educação desloca-se do controle da Igreja e inicia com uma vinculação ao Estado, a partir da segunda metade do século XVIII, a constituição da profissão docente começa a ser pensada. Mesmo com as grandes transformações do período, a imagem do professor ainda sofria com a presença muito forte das grandes congregações católicas (NÓVOA, 2009 apud NÖRNBERG, 2020, p.05).

Nas palavras de Walter Kohan (2003):

Uma das figuras privilegiadas na adoção do poder pastoral pelo Estado moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e pelo destino da turma e de cada um de seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no seu espaço. Embora assumam modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não sabiam o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se; eles não sabiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmo para cumprir uma tarefa. Para cumprir adequadamente a missão, o professor necessita conhecer seus alunos; fará diagnósticos de suas emoções capacidades e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminados de seu passado e de seu presente; ganhará a confiança de cada aluno para que ele lhe confie seus desejos, angústias e ilusões. Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa (KOHAN, 2003, p.88 apud GADELHA, 2009, p.122-123).

Essa transformação é identificada por Foucault (1997) como “Crise geral do pastorado”, em que os domínios não são mais regidos pelas ordens espirituais e morais de vida, mas sim por uma nova economia de poder, referida as sociedades disciplinares, de normalização e de regulação, nos quais se, apresentam uma nova modalidade de governo dos homens (GADELHA, 2009).

Os grandes acontecimentos desse contexto, como a Reforma Protestante, a Contrarreforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, bem como a Revolução Industrial, marcam a educação, por meio de uma nova ordem escolar. Nas palavras de Costa (2005, p.

1260), a figura dos educadores estaria vinculada a uma missão civilizadora da educação:

[...] encarnada por uma cultura europeia humanizada que celebrava a emergência de um novo homem. Um homem que se pensava e que se queria individualizado, racional, livre, esclarecido, empreendedor. Um indivíduo que, embora ainda muito sensível aos valores e à moral do Deus cristão e de sua igreja, atrevia-se a contrariá-los, desvendando e dominando os segredos de um universo cada vez menos divinizado, tornado infinito pelo conhecimento que então se passava a ter da matemática e da geometria. Um homem que, por intermédio de novas leis e das instituições, acreditava ter encontrado uma base racional e sólida, garantidora de uma sociabilidade justa e fraterna entre seus pares. Um homem, enfim, que, de tão vaidoso de si, de seus conhecimentos, valores, técnicas, e de sua ciência, queria estender-se e estendê-los para além de seu velho continente, até as “novas” terras, domínios e povos com os quais passava a ter contato, por meio de suas audaciosas navegações e de sua irrefreável sede de riquezas (COSTA, 2005, p. 1262).

Pode-se compreender essa imagem, que emerge no início da modernidade, de um “educador/civilizador”, como aquele que, por meio da ação pedagógica, busca compensar a carência e a falta do “outro”, na qual, a condição de quem “educa/civiliza” é determinada por um modelo exemplar que presume a detenção de um saber e de um poder sobre o “outro”. A missão civilizadora da educação tinha como tarefa a transmissão dos valores utilitaristas, como a produção de indivíduos de direitos e deveres, a formação de um sujeito de conhecimento, livre e autônomo, para assim, chegar a um patamar mais elevado (COSTA, 2005).

Era necessário criar novas táticas de governo que permitissem não apenas um controle-pastoral dos indivíduos, mas, principalmente, um controle político-biológico da população. Então, começa a ser esboçada uma nova forma de governar que possibilitasse controlar a circulação dos indivíduos, seus hábitos, suas formas de agir e conviver, evitando e prevenindo a ocorrência de acidentes, desgraças, miséria e doenças.

Segundo Lockmann (2013), no Brasil, em meados do século XIX, a escolarização das massas busca trazer para dentro da escola os sujeitos pobres e operários, para, então, “[...] educá-los, civilizá-los e ensiná-los hábitos e costumes condizentes com uma vida social saudável e ordenada” (LOCKMANN, 2013, p. 52). A educação age sobre o corpo infantil, prescrevendo regras, comportamentos e hábitos de higiene, a fim de evitar o alastramento de doenças e contágios perante a população.

Ainda sobre as estratégias de gerenciamento dos riscos produzidos pela vida em sociedade, Lockmann (2013), com base nos estudos de Bujes (2001), salienta que, a educação nas creches e nas pré-escolas, mesmo surgindo após as escolas elementares, apresentam formas semelhantes de conduzir e governar a infância, ou seja, uma educação baseada em hábitos e maneiras de se comportar na sociedade.

Assim, para compreender a emergência da docência na Educação Infantil, utilizo um recorte da pesquisa “*Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina*” realizada pelas doutoras Rosa Rosa Batista e Eloisa Candal Rocha (2018), na qual, apresentam importantes elementos históricos e políticos acerca da constituição das primeiras instituições de Educação Infantil, bem como, algumas fontes primárias, sobre a docência essa etapa.

Nesse contexto, começamos a pensar sobre a docência da pequena infância, atuação está, que emerge a partir das tensões entre o feminino e o profissional. Batista e Rocha (2018) enfatizam que “[...] a constituição profissional das professoras que atuam na Educação Infantil tem sido objeto recorrente de estudos, sinalizando que essa formação apresenta hiatos no que diz respeito ao que lhe é próprio e particular” (p.97).

As autoras, ao buscarem ampliar o conhecimento sobre o que constitui a especificidade da docência na Educação Infantil, ressaltam o desafio de traçar um perfil de quem atua nessa etapa, pois a construção dessa profissional está imersa em fatores relacionados com o desenvolvimento das primeiras instituições de cuidado e assistência à primeira infância (BATISTA; ROCHA, 2018).

Os modelos socialmente construídos de mulheres — cuidadoras e homens — provedores talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes — não dariam conta do recado, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem — como cuidar. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como — cuidadoras de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (SAYÃO, 2005, p. 177 apud BATISTA; ROCHA, 2018, p. 98).

Em distintos contextos históricos e políticos, Batista e Rocha (2018) discutem as dimensões da docência na Educação Infantil, que emergem a partir dos modos específicos de gestão. Segundo as autoras, as primeiras iniciativas de Jardins de Infância e Creche apresentam a ação direta das mulheres (luteranas e católicas) na tarefa de atender às crianças, por meio do ofício moral, pelo espírito feminino, afetuoso e maternal.

O atendimento à infância, no âmbito da caridade e da filantropia, também contribuíram para vincular a experiência docente como a atividade unicamente feminina. Sob as orientações médico higiênicas, as Irmãs de Caridade, enfermeiras e visitadoras, faziam parte dos projetos da civilidade emergente, no qual desenvolvem um papel social na educação das crianças (BATISTA; ROCHA, 2018).

As questões sobre a constituição profissional feminina no âmbito da Creche e Jardim de Infância, até aqui apresentadas, evidenciam a subordinação aos discursos médicos e religiosos, em uma clara relação hierárquica que põe em evidência as relações de gênero na constituição dessa profissão. A vinculação da disposição do trabalho das mulheres aos atributos considerados inatos ao seu sexo biológico favoreceu, de certo modo, seu ingresso nas profissões que exigem essas habilidades femininas, entre elas, o instinto maternal para a missão educadora e redentora, fator primordial do progresso (BATISTA; ROCHA, 2018, p.105-106).

Embora as pesquisas de Batista e Rocha (2018) apresentem hiatos quanto à constituição profissional das professoras na Educação Infantil, as mesmas indicam elementos históricos e políticos muito importantes sobre a emergência da docência nesta etapa, fornecendo assim, bases para compreender o objeto de estudo desta pesquisa.

Destaca-se que, ao longo da seção, encontramos diferentes dimensões da docência na Educação Infantil, todas estas, a partir de determinadas verdades que circulam em um momento histórico, nas quais, se constituem como formas específicas de governo, para então conduzir a conduta dos sujeitos docentes e das populações.

#### **4 PERCURSO EM ANDAMENTO: A BNCC E OS OLHARES SOBRE O GOVERNAMENTO DOCENTE**

No decorrer dos três capítulos iniciais, busquei apresentar o tema desenvolvido nesta investigação. Para tanto, abordei o contexto político em que a BNCC foi constituída e implementada. Também, a partir das problematizações sobre as infâncias e a emergência da Educação Infantil no Brasil, retratando alguns aspectos importantes para a regulação da docência na primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, ao problematizar as práticas de governo da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da BNCC e na perspectiva das professoras dessa etapa, organizei o trabalho em dois movimentos metodológicos.

O primeiro movimento, para analisar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governo da docência na Educação Infantil presentes no documento curricular, utiliza a análise documental, no qual se entende como grande aliada nessa pesquisa, no que diz respeito ao documento enquanto testemunho do presente, que imprime em seu arranjo, as marcas históricas de uma sociedade. Ainda sua utilidade possibilita olhar para a organização política, social e econômica da contemporaneidade, bem como o contexto em que a Base Nacional Comum Curricular foi implementada.

Desse modo, com base na metodologia construída para essa investigação, as duas primeiras seções deste capítulo, buscam evidenciar algumas problematizações acerca da análise do documento normativo. Os excertos estão organizados em forma de quadros, a fim de apresentar a BNCC e as suas orientações “[...] para uma formação massificante e predefinida em etapas que regulam a ação docente” (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021).

Assim, como parte analítica da pesquisa, apresento o corpus empírico que compõe este trabalho. Trago para análise alguns discursos que compõem a Base Nacional Comum Curricular em sua versão final, implementada no ano de 2017, sendo estes, excertos destinados para a Educação Básica, e problematizados nesse trabalho como estratégias de governo da docência na Educação Infantil.

#### 4.1 A DOCÊNCIA ENQUANTO FORMAÇÃO HUMANA

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem um regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p.12).

Início com as palavras de Foucault para elucidar a noção de verdade em nossa sociedade. A partir do excerto, compreendendo que a verdade é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que as produzem, as políticas públicas educacionais, destinadas à Educação Infantil, são tomadas nessa investigação como “[...] práticas discursivas que reúnem, repetem, confirmam, comentam, reatualizam, mas também excluem, rechaçam, interditam argumentos e práticas educacionais que se têm formulado em termos de conhecimento para essa etapa da educação básica” (RICHTER, 2013, p.13).

Para Santaiana, Silva e Gonçalves (2021), essas práticas discursivas, contidas nos documentos legais – no caso desta investigação a Base Nacional Comum Curricular – representam uma rede de significados, os quais constituem e governam as discussões sobre a Educação Infantil, bem como a ação de docentes, gestores, e gestoras e das infâncias.

Olhando para a introdução da BNCC, verificam-se algumas características importantes que identificam essa constituição.

##### *Quadro 6: introdução*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que **todos** os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral** e à **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7, grifos meus).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a **“educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a**



**mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”** (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 8, grifos meus).

A sociedade contemporânea impõe um olhar **inovador e inclusivo** a questões centrais do processo educativo: **o que aprender, para que aprender**, como ensinar, como promover redes de **aprendizagem colaborativa** e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser **criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações** (BRASIL, 2017, p. 14, grifos meus).

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à **formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como **sujeitos de aprendizagem** – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como **espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva**, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p.14, grifos meus).

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também **o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras**; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BRASIL, 2017, p.21, grifos meus).

Fonte: autora (2022).

Para uma transformação da sociedade, podemos notar nos excertos acima, a aposta que a BNCC apresenta ao definir as aprendizagens essenciais, justificando sua constituição a partir das exigências – inovação e inclusão – produzidas pela contemporaneidade. Tais noções são fundamentais para compreender as discussões sobre a Educação Infantil.

Imbuída de uma visão geral da BNCC, no qual se desdobra em efeitos discursivos para a BNCC-EI, os excertos selecionados no “Quadro 6” trazem implicações para o governmento docente na Educação Infantil, fazendo referência à educação com ênfase no desenvolvimento humano do sujeito, a fim de que cada estudante tome para si, a responsabilidade de contribuir para o progresso de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, desde cedo.

Na perspectiva que a aprendizagem é posta pela BNCC, não é necessário ter um acúmulo de informações, mas sim, uma aprendizagem que, por meio das competências gerais,

promova valores e a estimule ações, tornando-a o processo educativo mais humano. Na posição que orienta e coordena o processo de ensino na sala de aula, o professor acaba sendo alvo das práticas discursivas curriculares (OLIVEIRA, 2020). O investimento na integridade de um sujeito humano, só ganha sentido se essa formação se der dentro de uma discursividade de inovação e inclusão. O discurso só tem efeito de verdade e constitui-se em um regime de verdade se este for adotado e internalizado por aqueles a quem ele foi destinado.

Assim, para examinar os jogos de verdades que são mobilizados na constituição docente contemporânea, Silva (2014) ressalta que as condições contemporâneas – posicionadas por inúmeros deslocamentos – produzem uma “Sociedade de Aprendizagem<sup>20</sup>”, ou ainda, uma educação que acontece em diferentes espaços (cidades, mídias, políticas ambientais, consumo, escola, entre outros), causando novos desafios para os estudos acerca da formação humana.

Conduzir os sujeitos a lugares diferenciados apresentou-se como a tarefa histórica dos processos pedagógicos. As promessas da emancipação, da conscientização, da maioridade e, sobretudo, da autonomia caracterizaram a produção e a constituição da ação dos professores, orientaram a produção de seus saberes e normatizaram seus modos de agir profissionais. A docência, compreendida enquanto um conjunto de práticas de condução, demarca preliminarmente duas condições, a saber, por um lado, regula as políticas e práticas de escolarização; por outro lado, inventa os sujeitos envolvidos nessa trama: o professor e o estudante. Nessa lógica, constituir-se professor implica em aceitar e promover os marcos regulatórios da tarefa pública da educação e, ao mesmo tempo, implica em exercer sobre si mesmo as promessas de uma vida submetida à verdade (SILVA, 2014, p.404).

De acordo com Silva (2014), sob a gramática das políticas neoliberais, as responsabilidades coletivas são colocadas em cena, à educação acontece em diferentes lugares, os sujeitos são interpelados de outros modos e produzidos com novas subjetividades,

---

<sup>20</sup> Para Noguera-Ramírez (2009), vivemos grandes transformações na forma de pensar a educação. Uma das questões centrais é a mudança naquilo que entendemos por conhecimento, “[...] não se trata de qualquer conhecimento, do conhecimento em geral, mas do conhecimento altamente especializado” (p13). Em outras palavras, um conhecimento eficaz, um conhecimento como recurso central, que produz resultados. De acordo com o relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação, o conceito chave para a educação do século XXI está na “educação ao longo da vida” e na capacidade de “aprender a aprender” para uma educação permanente. O progresso tecnológico e as transformações na forma de pensar a educação dispõem de uma formação humana, para uma sociedade de inovações e de informação (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009). Essa forma econômica de governo de autorregulação dos indivíduos, utiliza a aprendizagem como estratégia de governo pedagógico, para produção de um ‘aprendiz permanente’, um ‘*Homo discens*’, um aprendiz ao longo da vida, um ‘solucionador de problemas’, um sujeito que, a partir das suas relações com o mundo, estabelece constantes mudanças (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009).

sendo elas mais interativas, flexíveis, inclusivas e democráticas, exigindo assim, a produção de uma docência criativa e reinventada, de modo a, desencadear formas “[...] de aprender que privilegiem a resolução de problemas e que mobilizem a constituição de uma docência com características peculiares” (SILVA, 2014, p. 412).

Nesse sentido, percebe-se um importante deslocamento relacionado à educação do século XXI, no qual emerge – a partir do grande crescimento econômico e tecnológico, bem como do aumento das desigualdades sociais, por meio da economia e do desenvolvimento humano – o desafio educacional em ampliar os fins econômicos da educação (SILVA, 2014).

Nessa linha, é possível destacar outro aspecto a ser considerado quando analisamos a Base Nacional Comum Curricular, como a questão das Competências gerais da Educação Básica, na qual se formula um conjunto argumentativo que objetiva “[...] unificar o que seria um currículo mínimo para o processo de ensino aprendizagem em todo o território brasileiro” (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021, p. 1194).

Vejamos em alguns excertos, como são defendidas as competências gerais para a Educação Básica, na introdução da Base Nacional Comum Curricular, no Quadro “7”.

#### *Quadro 7: definição de competência*

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8, grifos meus).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as **decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem **“saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem **“saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13, grifos meus).

[...] 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, 2017, p.15, grifos meus).

Fonte: autora (2022).

Como já discutimos rapidamente ao longo do trabalho, o processo de implementação da Base é marcado por tensões. Na primeira e segunda versão, a BNCC foi estruturada a partir

da noção de direitos de aprendizagem e somente na versão final, ao ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, que o conceito de competência é mencionado. Essa modificação estabelece uma importante luta da Base pela hegemonização de uma ideia de currículo nacional, ou seja, universalizar uma concepção particular de educação de qualidade (MACEDO, 2019).

Segundo Oliveira (2020), as definições de competências descritas pelo documento, funcionam e possuem sentidos particulares. Em um primeiro sentido, o conceito de competência tem influência a partir das ideias da Indústria Moveleira (1980), que busca a iniciativa, a flexibilização, a competência e a polivalência. Esse conceito de competência começa a ser pensado, inicialmente, no campo da educação, no que diz respeito à qualificação dos profissionais da educação, ou seja, os professores.

Outra influência importante é o livro “10 novas competências para ensinar”, escrito por Perrenoud (1999), que entende a competência como uma ação eficaz, que, por meio da capacidade, os indivíduos utilizam recursos cognitivos para solucionar situações. No que diz respeito aos profissionais da educação, “[...] antes de nos inserirmos como educadores em atividades pedagógicas, devemos desenvolver nossas próprias práticas individuais, buscar o desenvolvimento das competências que ainda não construímos” (OLIVEIRA, 2020, p.102).

Mesmo que, o documento possua sentidos particulares, seu arranjo propõe a inclusão, a concorrência e o investimento em capital humano, para atender as exigências desse tempo. Logo, a Base reúne procedimentos de saber e mecanismos de poder para construir determinada concepção de docente na Educação Infantil. O professor dessa etapa é fabricado através de práticas discursivas – competências e habilidades – que podem ser analisadas do ponto de vista de sua finalidade, em outras palavras, orientar e construir um docente que apresente resiliência, flexibilidade e empatia.

No interior desse cenário, verifico que as políticas educacionais, que são pautadas em princípios de competências e habilidades, em específico a Base Nacional Comum Curricular (2017), estão engendradas com a racionalidade neoliberal, que apresentam novas estratégias para o governo da população docente. Ao argumentar que as decisões pedagógicas devem ser orientadas pelas competências, o documento defende que a educação deve ser investir na formação humana, para promover uma formação global dos sujeitos. Vejamos como isso se desdobra ao longo do documento.

**Quadro 8: apresentação das competências gerais da Educação Básica**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a <b>construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva</b> (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a <b>investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade</b> , para <b>investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)</b> com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas <b>diversificadas</b> da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se <b>expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo</b> (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
5. Compreender, <b>utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica</b> , significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, <b>produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva</b> (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem <b>entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</b> (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
7. <b>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</b> (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com <b>autocrítica</b> e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
9. <b>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação</b> , fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).
10. <b>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação</b> , tomando decisões com base em princípios éticos,

democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p.9, grifos meus).

Fonte: autora (2022).

As competências gerais da Educação Básica são apresentadas a fim de uma regulamentação à organização curricular do sistema educacional no Brasil. Em abrangência nacional, sua constituição perpassa todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, conduzindo formas específicas de ser e agir, não somente destinadas aos estudantes. Assim, de acordo com a pesquisa de Silva e Freitas (2020), a Base:

[...] atende a determinadas cosmovisões, a determinados projetos e a uma perspectiva normalizadora que organiza artes de governar a população. A publicação da BNCC, em 2017, veio vinculada a um rol de proposições que explicitam ainda mais o projeto de aproximar o sistema educacional brasileiro aos modos de vida que atendem ao neoliberalismo. Vale ressaltar que a BNCC não se refere apenas aos sujeitos escolares – docentes e discentes; mas, enquanto produtora de subjetividades e reguladora de comportamentos e formas de viver, seu discurso se espalha por toda população (p.2).

No que tange às dez competências para a Educação Básica, Silva e Freitas (2020) verificaram dois movimentos de análise, no qual assumo, nesse momento, como referência para compreender as tramas desenvolvidas ao longo do trabalho, a título de exemplo, a educação e o neoliberalismo. O primeiro movimento destacado pelos autores refere-se à estratégia neoliberal de utilização das políticas de intervenção social e/ou inclusiva, com interesse de em atender as carências sociais e econômicas das populações (SILVA; FREITAS 2020).

Nesse viés, as competências que valorizem a diversidade cultural<sup>21</sup>, no qual prescrevem um ideal de pluralismo, corroboram com a lógica de mercado, no sentido de ajustar a ordem social ou estabelecer “uma ordem espontânea”, a fim de que os indivíduos utilizem seus conhecimentos para empreender em suas próprias escolhas. Nesse cenário neoliberal, a escola, ao promover competências para o desenvolvimento de um território plural, dispõe que os sujeitos inseridos em tal lógica, invistam “livremente” em seu próprio capital humano (SILVA; FREITAS, 2020).

O segundo movimento, de acordo com Silva e Freitas (2020), diz respeito ao objetivo das competências de fornecer uma educação para o desenvolvimento de cidadãos mais

---

<sup>21</sup> Segundo a pesquisa de Silva e Freitas (2020), as competências “1, 4, 7 e 9”, são destinadas a valorização das diversidades culturais.

autônomos, empreendedores e flexíveis<sup>22</sup>, ancorados na perceptiva do jogo neoliberal. Nessa direção, “[...] a BNCC reforça, com essas competências gerais, a individualização dos sujeitos, a formação para o consumo, para a competição e para o trabalho” (p.12).

É possível perceber, a partir das análises de Silva e Freitas (2020), bem como nas expressões trazidas e grifadas no “Quadro 8”, que ao investir em uma educação sob o viés neoliberal, a BNCC põe em funcionamento aquilo que Costa (2013) apresenta como noção de capital humano, e/ou capital intelectual, ou seja:

[...] um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de suas existências. Uma vez que poucas dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos (p. 65).

Para Foucault (2008), o investimento em capital humano, ou um investimento educativo, forma uma espécie de competência-maquina, no qual envolve, não só a aprendizagem escolar ou profissional, mas um investimento constituído, uma série de investimentos, em cuidados familiares, médicos ou relativos à saúde dos indivíduos, que permitem melhorar a forma de produzir um capital humano, por exemplo, o tempo que os pais dedicam aos filhos, bem como os cuidados em nível cultural, que também formam um capital humano. Esse investimento em capital humano, por meio das habilidades e competências instituídas pela BNCC, objetiva a produção de um sujeito econômico ativo.

Nesse contexto, Laval (2004) diagnostica uma “crise crônica” em que a escola vem enfrentando nos últimos decênios, bem como nas medidas de “inovação” ao sistema educativo. O autor discute sobre as concepções de escola e seus ajustes frente às lógicas neoliberais, como também o novo modelo escolar neoliberal, que considera a educação essencialmente privada e econômica.

[...] a pedagogia se torna uma “gestão”, mesmo uma “gestão mental” e alguns propõem ver no professor um “gerente de sua classe”. Saberes, inovações, parcerias, tudo depende dessa lógica que tem a atração das visões totalizantes. Esses discursos permitem colocar, simbolicamente, a instituição escolar sob a jurisdição de uma lógica de gestão estranha à sua referência cultural e política antiga, mas, também, submetê-la à pressão de lógicas sociais e econômicas que até então lhe eram exteriores, favorecendo, assim, a interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais (LAVAl, 2004, p.45).

---

<sup>22</sup> Na mesma linha, para Silva e Freitas (2020), as competências “5, 6, 7, 8 e 10”, buscam em seu arranjo, fornecer cidadãos autônomos, empreendedores e flexíveis.

As condições políticas desse tempo, como já exposto ao longo do trabalho, consideram a sociedade enquanto empresa e a economia de mercado como forma de vida social. Essa racionalidade tem como norma subjetiva, um sujeito em formação “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluido”, “sem gravidade” (DARDOT; LAVAL, 2016), e é nesse cenário que o docente precisa ser alvo de investimento.

É possível verificar, por meio dessa narrativa, que a Base Nacional Comum Curricular (2017) encontra-se em um contexto das políticas neoliberais. Noções de formação humana, de recurso humano e de indivíduo econômico, posicionam as instituições escolares em relação às necessidades econômicas, de produtividade e de rentabilidade, bem como na responsabilização dos indivíduos de aprender e dos docentes a inovar esse processo.

Assim, pensar nas condições contemporâneas de formação humana implica em examinar os jogos de verdade que mobilizam a constituição da docência na Educação Infantil, uma vez que estas estão imersas em inúmeros deslocamentos. Esses deslocamentos podem ser analisados a partir das formas de governar, constituídos ao longo dos séculos.

A produção de uma educação inovadora presente na BNCC busca em seu conjunto argumentativo em defesa da formação humana – por meio de habilidades e competências, como também o desenvolvimento de sujeitos de aprendizagem – como estratégia de governamento da docência na Educação Infantil ou ainda uma forma econômica que objetiva governar menos para governar.

## 4.2 PRÁTICAS QUE CONSTITUEM UMA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

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 de 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, 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 (VEIGANETO, 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 9”, 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 9: 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 <b>processo de desenvolvimento natural ou espontâneo</b> . Ao contrário, <b>impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola</b> (BRASIL, 2017, p. 38, grifos meus).
Essa intencionalidade consiste na <b>organização e proposição, pelo educador, de experiências</b> 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).
<b>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</b> (BRASIL, 2017, p. 39, grifos meus).
Ainda, é preciso <b>acompanhar</b> tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a <b>observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo</b> – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de <b>diversos registros</b> , 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: 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 consequentemente 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 “[...] 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 Escola<sup>23</sup>”, uma organização sem fins lucrativos, criada em 2015, que em sua plataforma digital, produz reportagens, cursos auto instrucionais, 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.

---

<sup>23</sup> A Revista Nova Escola tem acessos 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.

**Figura 1: Combo - BNCC na Educação Infantil**

The image shows a screenshot of the 'NOVA ESCOLA' website. At the top, there is a search bar with the text 'Busque planos de aula, notícias, cursos e mais' and a magnifying glass icon. To the right of the search bar are four navigation links: 'Para se informar', 'Para aplicar em aula', 'Para se capacitar', and 'Mais'. Below the search bar, the main content area has a purple background. On the left, it says 'TRILHA' and 'Combo - BNCC na Educação Infantil'. Below this, it says 'Faça atividades alinhadas à BNCC com os pequenos'. In the center, there is a photograph of a smiling female teacher in a pink shirt reading a book to a group of young children in a classroom. On the right side of the purple area, there is a white box with a black header that says 'CONTINUAR ESTUDOS'. Below the header, there are four bullet points: 'Até 40 horas por curso', '4 meses para concluir', 'Cursos com certificados', and 'Alinhado a BNCC'.

Fonte: Revista Nova escola, agosto de 2022.

O “Combo: BNCC na Educação Infantil” dispõe de três cursos, "Atividades de Educação Infantil: Planejamentos alinhados à BNCC<sup>24</sup>", "BNCC na Educação Infantil: as crianças e suas experiências<sup>25</sup>" e "Literatura na Educação Infantil - Como planejar atividades de leitura<sup>26</sup>", 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 dos mesmos.

<sup>24</sup> Construído pelos especialistas Evandro Tortora e Tamira de Souza.

<sup>25</sup> Construído por Beatriz Ferraz.

<sup>26</sup> Apresenta vídeos completos com gravações da professora Lurdinha e suas turmas, docente da rede municipal de Santos (SP).

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 na “Quadro 10”, em que apresenta 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.

*Quadro 10: definição e denominação dos campos de experiências*

<p><b>O EU, O OUTRO E O NÓS:</b> [...] na Educação Infantil, é preciso <b>criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida</b>, 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).</p>
<p><b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS:</b> [...] a instituição escolar precisa <b>promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico</b> 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).</p>
<p><b>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS:</b> [...] a Educação Infantil precisa <b>promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística</b>, 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).</p>
<p><b>ESCUUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO:</b> 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, <b>mediador entre os textos e as crianças</b>, 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).</p>
<p><b>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES:</b> [...] a</p>

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: 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, 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 no qual foi sendo consolidada 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.1184). 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.

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 governamento 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.



## 5 ESCRITOS SOBRE A DOCÊNCIA E A GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Em linhas gerais, esta dissertação trabalha na lógica do governo, objetivando, especificamente, compreender as implicações do governo exercido pela BNCC nas respostas dos questionários docentes, ou, ainda, compreender as formas de condução dos docentes da Educação Infantil por meio da BNCC. Ao longo da construção desta dissertação, pude considerar que a BNCC tem em seu arranjo curricular, múltiplos elementos capazes de possibilitar modos específicos de direção das condutas dos sujeitos docentes, como também, daqueles que têm ligação com o documento.

Assim, esse capítulo da dissertação apresenta as análises resultantes da investigação empreendida mediante as narrativas e escritos das docentes participantes da pesquisa, que corresponde ao segundo movimento de análise. Desse modo, discorro sobre alguns discursos em circulação sobre a docência na Educação infantil, em especial, aqueles provenientes dos documentos legais, tais como a BNCC, os quais são utilizados como norteadores para o trabalho nessa etapa.

Para Anflor (2019), as políticas públicas e os programas destinados – em especial – a Educação Infantil, põem em funcionamento o discurso dos direitos das infâncias, regulando e produzindo uma infância administrada, conduzida a partir de um modelo científico e institucionalmente aceito, estabelecendo o que é melhor, o que se pode esperar ou como preparar as infâncias para viver em sociedade.

Acredito que as políticas destinadas à infância produzem um campo de saber e poder, gerando com isso possibilidades de intervenção sobre a mesma, sujeitando-as a uma verdade do que é o melhor para as crianças. As políticas públicas se instituem e se acoplam em saberes, imbricam-se em mecanismos de poder, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende (ANFLOR, 2019, p. 58).

Nesse seguimento, os discursos produzidos por esse conjunto de saberes, presentes na BNCC, se encontram como produtoras de subjetividades, ou seja, essas diretrizes instituem formas de ser e estar no mundo contemporaneamente. Dessa forma, para gerenciar e controlar essa determinada população infantil de direitos, é necessário governar os que irão atuar sobre e com elas, os docentes da Educação Infantil.

Richter (2013, p.18) ressalta que a presença disseminada dos direitos das crianças

ganhou visibilidade na sociedade, a partir da sua objetivação, em outras palavras, da constituição de um saber específico sobre as crianças, que define o que é “[...] dito, escrito, documentado, comentado, praticado, repetido, ensinado [...]”. Essa constituição sugere e determina modos de educar e de ser docente na Educação Infantil, o que pode ser visto nos discursos das professoras participantes da pesquisa ao perguntar sobre as concepções sobre infâncias e de crianças e se essas compreensões foram se modificando ao longo do fazer docente na Educação Infantil.

***Quadro 11: Concepções sobre infância e crianças para as docentes***

**Professora A coloca:** Entendo a criança como 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 sentido sobre a natureza e a sociedade, sendo uma produtora de cultura.

**Professora D descreve:** Crianças são seres naturalmente curiosos, que gostam de interagir, questionar, conhecer o mundo, estas possuem sua própria forma de pensar e sentir. A infância é uma etapa de vida dos seres humanos, repleta de experiências que podem “afetar” todo o desenvolvimento. Nesta etapa é crucial que a criança experiencie momentos e vivências que contribuem para seu desenvolvimento integral e seus direitos sejam respeitados, bem como seus sentimentos.

Fonte: autora (2022).

***Quadro 12: compreensões sobre infâncias e crianças ao longo do fazer docente na Educação Infantil***

**Professora A menciona:** Sim, através das metodologias, na prática cotidiana e no fazer pedagógico. Respeitando a criança, escutando-a e tendo um olhar mais sensível e acolhedor. Respeitando seu tempo, sua história, sua cultura.

**Professora B coloca:** Sim, através das leituras, cursos, formação fui tendo acesso a novos olhares e me inspirando em novas abordagens para uma prática mais prazerosa e que realmente seja uma abordagem prazerosa.

**Professora C ressalta:** Sim, através do contato com as crianças, observando as diferenças e singularidades.

**Professora D coloca:** Historicamente as concepções de criança e infância passaram por modificações, está já foi vista como um miniadulto, também como um cristal frágil que necessita de um adulto para tudo. Percebe-se que atualmente tem buscado respeitar a criança como ser completo, individual e com direitos. Durante o meu fazer docente um dos principais pontos que acredito que fui trabalhando foi à busca por auxiliar o desenvolvimento da autonomia das mesmas.

Fonte: autora (2022).

As respostas colocadas pelas docentes têm considerado as crianças enquanto “sujeito histórico e de direitos”, “produtoras de cultura”, “seres naturalmente curiosos” bem como, a “criança como ser completo, individual e com direitos”. Essa caracterização das infâncias e das crianças representam uma forma de pensar ou ainda, um modo de educar. A ação pedagógica nessa etapa da Educação Básica se constitui, a partir de práticas prazerosas e acolhedoras, com respeito, escuta e olhar sensível, que objetivam auxiliar o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Com o fortalecimento da Educação Infantil no Brasil, a partir do processo de redemocratização, emerge um agrupamento de estudos sobre as especificidades no atendimento às crianças de zero a seis anos, rompendo com o caráter “assistencialista, higienista e disciplinador”. Esse conjunto de estudos é denominado como Pedagogia da Infância, na qual se caracteriza por uma Pedagogia que considera as experiências das crianças na construção dos conhecimentos, por meio da voz dos sujeitos envolvidos nesse processo (RICHTER, 2013).

Essas ideias apontam para a necessidade de estarmos atentos para um fenômeno muito comum aos campos teóricos estabelecidos, a maneira como os regimes de verdade a eles associados operam, realizando um escrito controle dos discursos e levando a uma naturalização dos conceitos – produzindo o apagamento das relações de poder que os constituíram historicamente. Ao pôr e evidência esse controle exercido pelos discursos, as formações provenientes do universo foucaultiano afirmam que a produção de verdade é um empreendimento histórico, uma coisa desse mundo, um mecanismo centralmente como exercício do poder (BUJES, 2005, p.184)

Nesse entendimento, destaco que, não procuro revelar algo oculto nos escritos das professoras, ou dizer o que está errado ou certo, verdadeiro ou falso, mas sim analisar o discurso que é produzido, naquilo que é dito “[...] esse dizer obedece a certas regras que não são universais ou imutáveis, mas históricas. Elas variam, se alteram, se repetem, se atualizam, se modificam a cada época, funcionando como matriz de sentido àqueles que falam, produzindo subjetividades (RICHTER, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, o que é dito pelas professoras, também pode ser relacionado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, sendo elas o centro o planejamento curricular, em uma ação pedagógica que acontece a partir da sua participação ativa na produção cultural (BRASIL, 2009).

Essas especificidades sobre ser docente na Educação Infantil, são impulsionadas nos discursos das professoras participantes, no qual, encontram-se naturalizados na atualidade.

Dito isso, na próxima seção, com base nos escritos das professoras participantes, discorro sobre a constituição do trabalho na Educação Infantil atravessamentos pela BNCC, analisando-as como umas das formas de conduzir a conduta dos sujeitos docentes nessa etapa.

### 5.1 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVESSADA PELA BNCC

No contexto pesquisado, as docentes da Educação Infantil apresentam em seus escritos, modos de dizer, pensar e agir. Tais práticas, utilizadas pelas docentes para descrever seu trabalho na Educação Infantil, estão atravessadas pelos discursos presentes na BNCC, no qual se constituem numa rede de saber e poder específico.

A Base, ao ser implementada como um documento normativo, produz efeitos nas práticas das docentes. Vejamos no “Quadro 13”, as indagações das participantes da pesquisa, quando foi perguntado sobre a docência na Educação Infantil em articulação como a Base Nacional Comum Curricular, bem como, a necessidade de uma formação continuada, a partir do contexto proposto pela BNCC.

#### *Quadro 13: Docência na E.I e BNCC*

**Professora A menciona que:** Penso que a BNCC, quando bem aplicada, vem propor uma educação infantil que atenda a necessidade das crianças desta faixa etária. Pois a ludicidade, brincar, respeitar o tempo da infância está muito claro na Base. E se todos os profissionais que atendem essa faixa etária se embasarem neste documento, as crianças estarão garantindo seus direitos de aprendizagem.

**Professora B coloca que:** No planejamento deve conter garantia de alimentação, troca de fraldas (idas ao banheiro), descanso. Um acolhimento diário, envolver a livre escolha da criança como a condução respeitosa do professor.

**Professora C descreve que:** Penso que existe um movimento para pôr em prática a BNCC. As formações, a organização escolar, bem como a própria vontade do PROFESSOR em proporcionar aos alunos os cinco campos de experiência.

**Professora D menciona que:** A BNCC surgiu como um documento norteador para o professor, ao contrário do que muitos pensam, que a base tirou a autonomia do professor, vejo está como um auxílio.

**Professora A coloca que:** Para que o documento seja base para nossa prática é necessário formação. Pois muitos profissionais precisam estudar e entender a BNCC. Formação continuada sempre se faz necessário para aqueles que se comprometem com uma educação de qualidade.

Pensar na proposta da Base Nacional Comum Curricular (2017) como norteadora do trabalho docente na Educação Infantil, ou, ainda, como base das propostas pedagógicas para a etapa, é pensar no funcionamento de um biopoder, o que Foucault (1976) colocaria como, uma nova mecânica do poder, ou seja, uma biopolítica.

Sua emergência tem como condição de possibilidade o fato de o poder soberano não poder mais se exercer sem que, para tanto, tome a si o encargo do governo do vivo, do vivente, ou, em termos mais concretos, da vida da população, do corpo-espécie da população como suporte de processos biológicos. Daí a razão desse tipo de poder soberano não operar mais sob a lógica do "deixar viver e fazer morrer", mas passar a funcionar sob o princípio do "fazer viver e deixar morrer". Governar, sob essa perspectiva, já não constitui mais, como nos tempos de Maquiavel, governar apenas e tão-somente o território de um principado; trata-se, doravante e, sobretudo, de governar, mediante o exercício de biopoderes, os modos de vida das populações, estabelecendo as condições para isso e regulamentando os processos desde os quais essas vidas devem ser vividas (GADELHA, 2012, p. 59).

Essa tecnologia política de poder permite problematizar os fenômenos ligados aos processos de natalidade, mortalidade e longevidade, como também aos fenômenos ligados à educação, assistência, políticas sociais, entre outras. A BNCC, ao afirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, objetiva unificar e homogeneizar modos de vidas, condutas e valores, no sentido de estabelecer um “norte”, para então controlar, normalizar, regular, conduzir o trabalho docente na Educação Infantil.

Segundo Gerhardt e Santaiana (2019), a Base Nacional Comum Curricular funciona no território nacional, como uma espécie de porta-voz oficial, para então colocar em prática a maquinaria de biopoder. Em outras palavras, o documento põe um funcionamento modelos e padrões, através dos processos de subjetivação dos professores e estudantes, para então controlar as concepções educacionais dissociadas em todo o território nacional.

Ainda, de acordo com a “Professora A”, para que a BNCC funcione como um “norte” para as práticas e intencionalidades educativas, “[...] é necessário formação. Pois muitos profissionais precisam estudar e entender a BNCC.” Nesse sentido, surgem novas estratégias de governamento dos docentes da Educação Infantil, como podemos visualizar no “Quadro 14”, quando foi perguntado sobre as práticas exercidas no seu trabalho docente na Educação Infantil.

#### ***Quadro 14: Intencionalidades educativas na E.I.***

**Professora A ressalta que:** Prática da escuta da criança, do olhar sensível e reflexivo para as coisas do cotidiano. Respeito pelas crianças. Proposta que tenham/desperte o interesse e curiosidade das crianças.

**Professora B menciona que:** Educar criadoramente a criança em nossos dias. Escutar sua

voz, suas perguntas, suas histórias. Acolher seu modo de ver e compreender as coisas. Cultivar sua inteligência, sua sensibilidade, sua imaginação.

**Professora C coloca que:** Procuo realizar uma AÇÃO consciente que conduz o aluno/criança a aprendizagem, mediando propostas com experiências, questionamentos, onde este é o protagonista do conhecimento.

Fonte: autora (2022).

Os modos de exercer a docência na Educação Infantil, desde as primeiras instituições escolares, vêm sofrendo diversas transformações, por meio de uma determinada racionalidade. Como já vimos ao longo da pesquisa, o momento presente, exige uma ressignificação diante da figura docente para atuar na Educação Infantil. Ora, ao invés de investir em práticas rígidas e autoritárias, o trabalho na Educação Infantil é constituído por uma intencionalidade pedagógica sensível e reflexiva, “criadoramente” e acolhedora, ativa e mediadora.

Esses jogos de verdade, que objetivam definir certos modos de ser docente na Educação Infantil, está muito presente nos escritos das professoras participantes. Essa docência, sensível e reflexiva, “criadoramente” e acolhedora, ativa e mediadora, funciona como estratégias de governo para constituir uma normativa em torno de como ser um “bom docente”, ou ainda, a melhor forma de ser docente na Educação Infantil.

Assim, a constituição do sujeito docente da Educação Infantil encontra-se atrelada às práticas socioemocionais de sensibilidade e acolhimento das crianças. De acordo com Carvalho (2011), a produção da gramática normativa do “bom professor”, por meio do imperativo do amor aos alunos, adquire centralidade nas práticas cotidianas vivenciadas entre os professores e alunos.

Os discursos a respeito da importância do afeto no processo educativo e da responsabilidade do professor pela promoção de vínculos cada vez mais estreitos e duradouros com seus alunos proliferam-se nas searas educativas. A questão afetiva e a linguagem sentimental ocupam um espaço singular na cena contemporânea e vêm adquirindo cada vez mais centralidade na descrição do cotidiano escolar vivenciado por professores e alunos. A afetividade do professor passa a ser entendida como um atributo natural - que deve ser utilizado para o exercício da docência. Vivencia-se, portanto, uma espécie de inflação retórica de discursos a respeito do imperativo do amor docente pelos alunos como estratégia infalível para identificação e resolução dos problemas educacionais (CARVALHO, 2011, p. 215).

A proliferação desses discursos afetivos ganham maior força com a implementação da Base, que busca desenvolver habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais para resolver as demandas complexas da vida cotidiana. Essa fabricação de saberes sobre habilidades a serem desenvolvidas, presentes na BNCC, tem por intuito, conduzir a docência da Educação

Infantil.

Assim, considerar a infância enquanto aprendizado em potencial demanda o investimento pessoal do docente (CARVALHO, 2011), a partir de vínculos afetivos, que objetivem a garantia dos direitos das crianças, atender as necessidades e interesses de aprendizagem das mesmas na Educação Infantil, compõe o trabalho nessa faixa etária, como podemos verificar no “Quadro 15”, quando foi perguntado sobre as possibilidades que os campos de experiência, apresentados pela BNCC, trazem para o trabalho docente com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

***Quadro 15: Campos de experiências e suas possibilidades***

**Professora A menciona que:** Garantir os direitos de aprendizagem das crianças, infantilizando noções, habilidades, atitudes, valores, afetos, que elas devem desenvolver dos 0 a 5 anos. O conhecimento virá com a experiência que cada criança vivenciará no ambiente escolar.

**Professora B coloca que:** Garantir as continuidades das experiências de aprendizagem. Uma abordagem respeitosa, com direito à participação e à singularidade.

**Professora C descreve que:** Penso que os campos de experiência nos proporcionam planejar uma prática intencional, buscando garantir os direitos de aprendizagem da criança, além disso, descobertas e aprendizagens.

**Professora D coloca que:** Estes possibilitam que o professor planeje atividades e momentos em que a criança possa se desenvolver através de experiências e vivências de acordo com a etapa que se encontra; a convivência com os outros, o autoconhecimento, à motricidade, a linguagem, a leitura do mundo.

Fonte: autora (2022).

Conforme os excertos, essa docência com características específicas, com intencionalidades educativas, busca garantir os direitos de aprendizagens, aqueles estabelecidos pela BNCC, como, habilidades e atitudes, valores e afetos, descobertas e experiências, participação e singularidade. Nesse sentido, lugar de interação entre, crianças e crianças, docentes e crianças, docentes e famílias, a Educação Infantil assume um espaço privilegiado para o processo de socialização, que, por meio de políticas públicas, institui técnicas de intervenções específicas, no caso da BNCC, os direitos de aprendizagens, as competências e habilidades, os campos de experiências, entre outras.

Para Cruz e Mota (2022), podemos entender “[...] o governamento como uma forma de conduzir à docência e o currículo, por meio de políticas públicas que estão implicadas na produção de um determinado modo de ser criança”, operadas a partir de uma determinada racionalidade. Assim, com base nos excertos do “Quadro 15”, podemos verificar que a

BNCC, age e produz efeitos sobre a conduta dos docentes na Educação Infantil, por meio das noções de direitos de aprendizagem das crianças.

Essa constituição é evidenciada nos escritos das professoras participantes, mostrando tudo aquilo que se espera de uma docente da Educação Infantil. No entanto, aquele que defende os direitos de aprendizagem, para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, mesmo que não tenha consciência, sua defesa está implicada em ações, mecanismos e procedimentos de natureza biopolítica, que, para Gadelha (2012), pode desqualificar vidas, pois:

[...] todas as questões e/ou problemas que concernem a biopolítica envolvem necessariamente uma qualificação e uma desqualificação do vivo, isto é, das vidas dos indivíduos e das coletividades. E diria também que o fator crucial, aqui, em segundo lugar, é sabermos quais os critérios utilizados para se definir que vidas são dignas de serem vividas e quais não são merecedoras de o serem. Por outro lado, em terceiro lugar, lembro que, se bem que importante, isso, por si só, não basta: pois é preciso ir além e indagar sobre quais os reais e concretos mecanismos e procedimentos que operam efetivamente a inclusão das vidas ditas qualificadas e a exclusão das vidas ditas desqualificadas. Se permanecermos atentos ao *modus operandi* dessa governamentalidade neoliberal, particularmente em sua versão ianque, poderemos perceber, mais ainda, que ela torna possível a exclusão por meio da inclusão, ou seja, que é possível desqualificar, descartar e até mesmo exterminar determinadas vidas, apelando-se para políticas, projetos e/ou programas de inclusão, por mais estranho que isso possa parecer (GADELHA, 2012, p.65-66).

As docentes, frente ao documento, estabelecem a melhor forma de desenvolver sua prática pedagógica na Educação Infantil, esforçando-se para alcançar a garantia dos direitos de aprendizagens, a partir do que a Base estabelece os quais são – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – pensados a partir do desenvolvimento de habilidades e competências. Assim destaco que, na perspectiva de estudo, é importante estarmos atentos às formas de padronização de modos de vida, bem como problematizar a BNCC como uma política curricular, produtora de padrões, que fixa princípios de normalização e objetiva atender às demandas em vários contextos educacionais, que acaba por excluir a infinidade de diferenças existentes.



## 6 TEMPOS DE TRAVESSIA: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de habilitar os profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo da formação de professores para a educação básica, o programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul possibilita inserir o trabalho e a pesquisa de dissertação na ação docente.

Nesta perspectiva, o programa busca valorizar todas as etapas da construção do trabalho, bem como um produto final, possibilitando sua construção junto às comunidades locais de atuação docente dos egressos ou demais profissionais da área.

Assim, em um caráter formador, o presente trabalho se propõe a construir um E-BOOK que discuta a formação docente na Educação Infantil. Terá como proposta central a docência na Educação Infantil e seus desdobramentos sobre as concepções de infâncias e crianças, a políticas educacionais e a racionalidade neoliberal.

A construção e organização do E-book será realizada por mim, Andreia do Nascimento Santos e pela orientadora desse trabalho Professora Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana, seguindo os seguintes passos:

- a) Escolha do título que compõe o E-book: *“Tempos de travessia: discutindo a formação docente na Educação Infantil”*.
- b) Em seguida, apresentação da proposta e temática do estudo, fazendo um convite (APÊNDICE D) aos pesquisadores colaboradores.
- c) Após o aceite, a solicitação da temática e o Título do estudo a ser publicado, situados no “Quadro 16”.

**Quadro 16: colaboradores e suas pesquisas**

<b>Pesquisadores</b>	<b>Temática</b>	<b>Título do estudo a ser publicado</b>
Dr. <sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana <sup>27</sup> e Andreia do Nascimento Santos <sup>28</sup>	E-book	Organizadoras
Dr. <sup>a</sup> Samantha Dias de Lima <sup>29</sup>	Docência na Educação Infantil.	Apresentação;
Andreia do Nascimento Santos.	Docência na Educação Infantil.	BNCC e seus desdobramentos discursivos para a Educação Infantil: a docência enquanto formação humana.
Ivana Almeida Serpa <sup>30</sup>	Docência na Educação Infantil.	"Currículo, Pedagogia e docência: modos de ser professor(a) da Educação Infantil na contemporaneidade"
Andreia do Nascimento Santos.	Docência na Educação Infantil.	Educação Infantil e BNCC: Práticas que constituem uma docência de intencionalidades educativas.
Rita de Cássia Portella <sup>31</sup> , Rochele da Silva Santaiana, Patrícia Santos Anflor <sup>32</sup>	Políticas educacionais para a Educação Infantil.	BNCC: (in) visibilidades nos discursos sobre corpo e sexualidade na Educação Infantil
Bruna de Souza Ferreira <sup>33</sup> e Cláudio Gerhardt <sup>34</sup> .	Políticas educacionais para a Educação Infantil.	O Referencial Curricular Gaúcho da Educação Infantil e o campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos" em meio ao contexto pandêmico.

<sup>27</sup> Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Atua como docente em cursos de Especialização LatoSensu, 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.

<sup>28</sup> Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Uergs. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

<sup>29</sup> Mestre e Doutora em Educação pela Unisinos. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus 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.

<sup>30</sup> Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Uergs. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

<sup>31</sup> 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.

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> Graduada em Educação Física pela Universidade Feevale. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

<sup>34</sup> Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. Mestre Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

Ediméia Pacheco de Souza <sup>35</sup> e Paula Etyele Barros de Sousa <sup>36</sup>	Políticas educacionais para a Educação Infantil.	Letramentos Digitais na Formação Docente da Educação Infantil.
Raona Denise Pohren <sup>37</sup>	Infâncias e crianças.	O direito do brincar: reflexões e possibilidades no contexto educacional para as infâncias
Cristiane Maria Mainardi <sup>38</sup>	Educação Infantil	(DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma história de movimentos de lutas.

Fonte: autora (2022).

Destaco que essa é uma proposta em andamento, de um produto final, construído no limite em que a dissertação foi delineando-se, assim, a estrutura do e-book, com capa, sumário e os respectivos autores e títulos dos artigos, serão apresentados na escrita final da dissertação, e os trabalhos completos publicados 30 dias após as contribuições da banca de avaliação deste trabalho.

---

<sup>35</sup> 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.

<sup>36</sup> Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Uergs. Mestranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Uergs.

<sup>37</sup> 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.

<sup>38</sup> 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

## 7 ENCRUZILHADAS

*“Como enfrentar a BNCC constituída em uma racionalidade neoliberal?”* Uma pergunta sem saída, ou até mesmo, com diferentes possibilidades, que não trazem nenhuma calma. Essa questão foi levantada na sessão de comunicação “Neoliberalismo e políticas curriculares” realizada no “VII Colóquio Nacional Michel Foucault: a política neoliberal como guerra continuada”, após minha apresentação sobre o recorte de pesquisa, intitulado como “A Base Nacional Comum Curricular e as infâncias no contexto das políticas Neoliberais”.

Componho-me de tal enfrentamento para ressaltar que o trabalho não busca revelar algo oculto, um modo verdadeiro ou falso, errado ou certo sobre a racionalidade em evidência, mas sim, de analisar o discurso que é produzido e aceito na sociedade vigente, e como possibilidade de olhar para a Base Nacional Comum Curricular e seu contexto histórico, que estabelece modos de pensar e viver, válidos para determinada época. Além de compreender o papel da Educação Infantil e as novas práticas educacionais nas mudanças do mundo atual, operadas no sentido de produzir novas subjetividades.

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 3ª 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.

Com base nessa constituição, percebe-se a necessidade de produzir um novo sujeito docente na Educação Infantil, para então, intervir em tal lógica. Desse modo, para construção da dissertação, foi delineada a seguinte problemática: Quais as estratégias de governamento da docência na Educação Infantil a Base Nacional Comum Curricular constitui?

O campo das teorizações foucaultiano possibilita pensar sobre a produção do sujeito docente da Educação Infantil na contemporaneidade. Fazer pesquisa, escarafunchar, ventilar certo número de coisas, ter ideias, com, e, a partir de Foucault (1976), funciona como uma espécie pontilhados, pistas de pesquisa, ideias, esquemas, instrumentos, para então,

problematizar a docência, a educação e a escola. Nessa perspectiva de estudo, Veiga-Neto (2020) destaca a necessidade de tomar alguns cuidados, a chamada "fidelidade infiel",

Isso significa "inspirar-se" nele, "valer-se" dele naquilo que ele pode ser útil para melhor compreendermos o presente. Por um lado, tem sido muito produtivo seguir Foucault até onde ele puder nos levar. Por outro lado, é preciso ter-se claro que seu pensamento não é "pau para toda obra". Reconhecemos que há questões sobre as quais ele pode oferecer caminhos para respostas, mas que outras escapam completamente de seus horizontes de possibilidade (VEIGA-NETO, 2020, p.10).

Nesse horizonte de possibilidades, utilizei como principal ferramenta para o campo metodológico, o governmento, que me permitiu compreender o arranjo curricular proposto pela BNCC, para produzir formas específicas de exercício docente nas instituições de Educação Infantil, ou ainda, verificar o modo como o poder se exerce, e é exercido sobre os sujeitos, para então administrar a conduta dos docentes na Educação Infantil. Ainda como ferramenta de pesquisa, me utilizei da noção de biopolítica, tecnologia política de poder que possibilita problematizar os fenômenos ligados à educação, assistência e políticas sociais, para então compreender a docência enquanto parte da população, que necessita de investimento.

Para olhar os modos específicos de exercício docente na Educação Infantil, foram apresentadas algumas compreensões de infâncias ao longo do tempo, bem como o contexto político em que a BNCC foi constituída e implementada. Esse movimento proporcionou entender a emergência da Educação Infantil no Brasil e alguns aspectos importantes para a regulação da docência na primeira etapa da Educação Básica.

Composta por dois movimentos de análise, a dissertação utilizou dois procedimentos de pesquisa. Deste modo, para analisar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governmento da docência na Educação Infantil presentes no documento curricular, foi escolhida a análise documental, a fim de compreender o sentido em documentos de análise carregam. O instrumento possibilitou reconhecer as lutas e as relações de poder/saber imbricadas na implementação da BNCC.

Os achados da pesquisa apontam que, as políticas educacionais, que são pautadas em princípios de competências e habilidades, em específico a Base Nacional Comum Curricular (2017), apresentam novas estratégias para o governmento dos docentes da Educação Infantil, por intermédio de uma educação com ênfase no desenvolvimento humano do sujeito. 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.

O segundo movimento, construído e modificado ao longo da dissertação, objetiva especificamente, compreender as implicações do governmentamento exercido pela BNCC nas respostas dos questionários docente. A ação de escrita das participantes proporcionou um olhar sobre processo de formação, do cotidiano na Educação Infantil e formas de significação de suas práticas, por meio da BNCC, percebe-se, nos escritos das docentes participantes que, a BNCC objetiva definir certos modos de ser docente, a partir de uma docência sensível e reflexiva, “criadoramente” e acolhedora, ativa e mediadora, no qual funcionam como estratégias de governmentamento para constituir uma normativa em torno de como ser um “bom docente” na Educação Infantil.

No percurso de construção desse estudo, apresentei as habilidades e competências, as intencionalidades educativas para a E.I., e os direitos de aprendizagens, como um campo de saber, no qual a BNCC utiliza como discursos específicos, para conduzir a docência na Educação Infantil. Embora fossem apresentadas em sessões diferentes, as estratégias de governmentamento, colocadas em ação pela BNCC, não estão desvinculadas, mas funcionam como uma engrenagem, para conduzir toda uma população docente a um determinado fim.

Em linhas gerais, pude considerar que a BNCC tem em seu arranjo curricular, múltiplos elementos capazes de possibilitar modos específicos de direção das condutas dos sujeitos docentes, como também, daqueles que têm ligação com o documento. Essas tramas fornecem condições de possibilidade para problematizar a produção de uma docência contemporânea na Educação Infantil, engendrados na lógica da racionalidade neoliberal.

Ao longo da escrita dessa dissertação, pude pensar a educação, a docência e as infâncias de outra forma, diferente do que havia construído ao longo do curso de graduação em Pedagogia. Afirmando que, em um caminho solitário de leituras e tentativas de problematizações em conjunto com os colegas e professores, cheguei até aqui e saí do Mestrado Profissional de forma totalmente diferente da que ingressei. Ainda, destaco que, a temática não se pretende esgotar as questões, possibilitando outras experiências de escrita.

## REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. In. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANDRADE, Fernando Teixeira. **O medo: o maior gigante da alma**. s/e, s/d.

ANFLOR, Patricia Santos. **A Implementação da obrigatoriedade de oferta de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e o governo da Infância**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação da UERGS/PPGED, Osório, 2019.

ANFLOR, Patrícia Santos. SANTAIANA, Rochele da Silva. **Base Nacional Comum Curricular: Estratégias de Governo dos infantis e das práticas pedagógicas docentes**. TEXTURA - Revista de Educação e Letras, v. 22, n° 51, p.317-338, jul./set. 2020.

ARIÈS, Philippe. **Conclusão: os dois sentimentos da infância**. In. ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Onde estão os bebês nas políticas? governar a infância para governar a vida**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 264 - 278 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253489>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação, [S. l.]**, v. 8, n. 16, p. 11, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. **Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina**. v. 20 n. 37 (2018).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.v.1,2 e 3.

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

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

BRODT, Roberta Monteiro. **Comportamento desviante e medicalização** da infância: Algumas problematizações. In: Kamila Lockmann. (Org.). *Infância(s), educação e governo*. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, v. 12.

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. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174272/001057561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 de julho de 2021.

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.

COSTA, Maria Vorraber. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

COSTA, Sylvio De Sousa Gadelha. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005.

CRUZ, Amanda Porto da; MOTA, Maria Renata Alonso. **Os deslocamentos da noção de infância na racionalidade neoliberal**: uma análise sobre as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil, 2022.



DAHLBERG, D.; MOSS, P.; PENCE, A. **Construindo a primeira infância**: o que achamos que isto seja? In: \_\_\_\_\_. Qualidade da educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DAHLBERG, D.; MOSS, P.; PENCE, A. **Construindo a primeira infância**: o que achamos que isto seja? In: \_\_\_\_\_. Qualidade da educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 2003.

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

DORNELLES, L.; MARQUES, C.M. **Mas o que é infância?** – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, nº. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. **O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault**. Revista Subjetividades, Fortaleza, 16(3): 34-44, dezembro, 2016.

GADELHA, Sylvio de Souza. **Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre**. Revista Colombiana de Educación, 2013, p. 215-237.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica**: No que isso interessa aos educadores. In: GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia Helena. **Biopolítica, Escola e Resistência**: Infâncias para a formação de professores. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

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

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.

JUNIOR; Luiz Martins; DIAS, Julice; VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Entrecruzando a**

**Base Comum Curricular e a formação de professores da Educação Infantil.** Revista Textura. v. 22 n. 50, abr/jun 2020.

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

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter Omar; **Infância.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

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

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** São Paulo: Ed Unicamp, 1990.

LOCKMANN, Kamila. **História das práticas de atendimento à infância no Brasil:** entre a caridade e a assistência científica. In. LOCKMANN, Kamila (org.). **Infância(s), educação e governo.** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013. Ed. da FURG.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. **Práticas de assistência à infância no Brasil:** uma abordagem histórica, Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26. jan/jun 2013. p. 76 - 111

LOCKMANN, K. **História das práticas de atendimento à infância no Brasil:** entre a caridade e a assistência científica. In: Kamila Lockmann. (Org.). **Infância(s), educação e governo.** 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, v. 12, p. 39-58.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Fazendo a Base virar realidade:** competências e o germe da comparação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. O campo discursivo da infância: correlato de um descompasso. In: LOCKMANN, Kamila. **Infância(S), Educação e Governo.** Ed. da FURG, 2013, p. 79-97.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos e o ensino de nove anos e o governo da infância.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso. **Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo.** Cadernos de Educação Dossiê UFPel, p. 77-93, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico:** da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

NÖRNBERG, Marta. **Políticas conservadoras e (des) intelectualização da docência**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020

OLIVEIRA, Priscila Oletto de. **A Base Nacional Comum Curricular**: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa. Dissertação de Mestrado em Educação da FURG, Rio Grande, 2020.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. **Disciplina, biopolítica e educação**: o corpo na escola. POIÉSIS, Tubarão, Número ESPECIAL: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 103 - 119, 2011.

QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RESENDE, Haroldo de. **A infância sob o olhar da Pedagogia**: traços da escolarização na modernidade. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2019, p. 127-140.

RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e governamentalidade na infância**: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas para a Educação Infantil. Tese de Doutorado em Educação UFPR/PPG, Curitiba, 2013.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **“+ 1 ano é fundamental”**: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

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, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, maio/ago. 2005.

SILVA, Isabela Dutra. **INFANTOCRACIA**: Deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. Tese de Doutorado em Educação da UFRGS/PPG, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, Josí 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.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Docência, governo e verdade**: elementos para uma análise anarquiológica. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 403-418, jul./dez. 2014.

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. 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 (orgs.). **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, A.; ARAÚJO, E.R.; BIANCHETTI, L. (orgs.) **Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª 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. **Por que governar a infância?** In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 49-56.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE



### DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa “A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. O(a) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é Andreia do Nascimento Santos, a ser desenvolvido junto a Escola Municipal de Educação Infantil/Osório/RS. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos da pesquisa.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Sabemos que a Escola Municipal de Educação Infantil em Osório/RS e os participantes poderão a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a) acima mencionado. Além disso, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Diretor / Gerente (nome e assinatura)

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – CNPJ: 04.732.975/0001-65

## APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra professor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado, intitulada “A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. O(a) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é Andreia do Nascimento Santos que pode ser contato no telefone (51)985512437 e email ([andreia-santos@uergs.edu.br](mailto:andreia-santos@uergs.edu.br)). Será realizada uma entrevista narrativa, por meio de questionário, tendo como **Objetivo** problematizar as práticas de governo da docência na Educação Infantil, presentes na constituição da BNCC e na perspectiva das professoras dessa etapa, organizei o trabalho em dois movimentos metodológicos. **Objetivos específicos** analisar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governo da docência na E.I. presentes no documento curricular; Compreender as implicações do governo exercido pela BNCC nas respostas dos questionários docente.

Os **risks** destes procedimentos serão de se sentirem constrangidos por não saberem responder a alguma pergunta. Caso se identifique algum constrangimento, se procurará desfazê-lo, explicando que o participante pode se sentir à vontade para reformular suas respostas.

Os **benefícios** e vantagens em participar deste estudo pode-se considerar a própria reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas, bem como a construção da identidade docente e suas representações de Infância e docência na Educação Infantil.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora estudante de Mestrado Andreia do Nascimento Santos, o estudante de mestrado, sob orientação da professora responsável Rochele da Silva Santaiana.

**Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.**

Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Permito a minha identificação e uso de imagem nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação e uso de imagem nos resultados publicados da pesquisa.

(O participante tem plena liberdade para não aceitar).

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui (01) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 (temporariamente indisponível no período de pandemia), E-mail: [cep@uergs.edu.br](mailto:cep@uergs.edu.br).

Nome do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura participante da pesquisa/responsável legal  
pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO NARRATIVO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE - OSÓRIO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Esse roteiro de entrevista narrativa faz parte da pesquisa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da mestrandia Andreia do Nascimento Santos, traz como título “A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. A justificativa dessa pesquisa é pensar nas múltiplas infâncias na contemporaneidade, bem como o sentido atribuído às infâncias na perspectiva das professoras e da política curricular vigente, frente a essas novas formas de pensar as crianças, mediante a uma racionalidade neoliberal. Sua participação é imprescindível para a conclusão dessa pesquisa.

O roteiro contém perguntas e problematizações abertas. Seus nomes e escola não serão identificados na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Conte um pouco da sua trajetória profissional e formativa enquanto docente na Educação Infantil.
2. Quais as suas concepções sobre infâncias e de crianças?
3. Essas compreensões foram se modificando ao longo do fazer docente na Educação Infantil? De que forma?
4. Qual o seu posicionamento sobre as políticas públicas que orientam a docência na Educação Infantil?
5. Como observas as questões da docência na Educação Infantil em sua articulação como a Base Nacional Comum Curricular?
6. Com base no contexto proposto pela BNCC, você considera a necessidade de uma formação continuada? Discorra sobre:

7. Sobre as intencionalidades pedagógicas, destacadas pela Base Nacional Comum Curricular, quais práticas são exercidas no seu trabalho docente na Educação Infantil?
8. O que entendes por campos de experiência na BNCC?
9. Quais as possibilidades que os campos de experiência, apresentados pela BNCC, trazem para o trabalho docente com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas?
10. Como você entende a sua constituição enquanto professora na Educação Infantil atravessada pela BNCC?



## APÊNDICE D: CONVITE PARA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO FINAL

<p>Fernando Pessoa diz:</p> <p><b>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...</b></p> <p>As poucas palavras de Fernando Pessoa me inspiram a buscar novos caminhos, no sentido de sair da margem, imposta por mim. A partir desses novos caminhos esta proposta apresenta um convite, que compõe a travessia construída ao longo do Mestrado Profissional em Educação.</p>	<p><b>Tempos de Travessia: discutindo a formação docente na Educação Infantil</b></p> <p><b>Outubro de 2022</b></p>	<p><b>Pesquisador(a)</b></p> <p>É com muita alegria a que venho convidar você a participar da construção do meu produto final que compõe a conclusão do Mestrado profissional em Educação. A proposta integra a escrita do trabalho “A base Nacional Comum Curricular como estratégia de governo da docência na Educação Infantil” orientado pela Prof.ª Dr.ª Rochele da Silva Santaiana, no qual, objetiva criar um e-book que discuta a formação docente na Educação Infantil.</p> <p>As temáticas que compõe os artigos são: <b>docência, infância e crianças, políticas educacionais e o contexto da racionalidade neoliberal</b>, com o até 15 páginas.</p> <p>A proposta será enviada com os nomes dos autores e título dos artigos, dia 22/10, para banca de avaliação (caso você tenha interesse em participar.)</p> <p>O corpo do e-book, com capa, sumário com os respectivos autores e títulos dos artigos, será apresentado no dia 03/11, na defesa final da dissertação.</p> <p>Os trabalhos completos serão publicados no final do mês de novembro.</p> <p><b>Estou à disposição para se houver dúvidas e no aguardo sua confirmação!</b></p>
--	---	---

Fonte: autora (2022).