

Rodrigo Saballa de Carvalho



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(FACED/UFRGS)
rsaballa@terra.com.br

Gertrudes Angélica Vargas Bernardo



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)
gelbernardo@hotmail.com

Amanda de Oliveira Lopes



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)
hamandaol.lopes@gmail.com

EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-BNCC E A PRODUÇÃO DO NEOSSUJEITO DOCENTE EM DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS

RESUMO

A partir dos estudos de currículo e dos estudos de Michel Foucault, o artigo objetiva analisar a produção discursiva sobre a docência veiculada em documentos curriculares de Educação Infantil das cidades de Fortaleza, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Florianópolis, os quais foram elaborados após a homologação da BNCC (MEC, 2017). Mediante a análise do discurso, são evidenciadas táticas discursivas presentes nos textos que, ao instituírem práticas pautadas por uma racionalidade neoliberal, operam na constituição do neossujeito docente. Com base nas análises, é possível inferir que os documentos curriculares ratificam as orientações constantes na Base, prescrevem modos de atuação profissional e secundarizam a autoria docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Docência. Políticas curriculares.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AFTER NEW BRAZILIAN GUIDELINES AND THE PRODUCTION OF THE NEO-SUBJECT TEACHER IN MUNICIPAL CURRICULUM DOCUMENTS

ABSTRACT

Based on curriculum studies and the studies of Michel Foucault, the article aims to analyze the discursive production on teaching conveyed in Early Childhood Education curriculum documents in the cities of Fortaleza, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba and Florianópolis, which were elaborated after the approval of the current Brazilian guidelines (MEC, 2017). Through discourse analysis, discursive tactics present in the texts are evidenced, by instituting practices guided by a neoliberal rationality, operate in the constitution of the teacher neo-subject. Based on the analyses, it is possible to infer that the curricular documents confirm the instructions contained in the national guidelines, prescribe modes of professional performance, and make teacher a secondary authorship.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. Teaching. Curriculum policies.

Submetido em: 16/07/2021

Aceito em: 06/10/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p33-57>



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas curriculares contemporâneas demandam a formação de um(a) docente que atenda, através de sua prática laboral, os anseios definidos pelo currículo que pretende implantar. Todavia, existem movimentos de *tradução dos textos das políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) no âmbito da recepção das mesmas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, sistemas privados de ensino e coletivos docentes. Na Educação Infantil, isso não tem ocorrido de modo diferente; contudo, percebemos que se têm acentuado os processos de regulação da docência e a aposta na produção de “um(a) professor(a) gerenciado(a)” (PEREIRA, J., 2019) por meio das orientações curriculares. Embora haja especificidades nos modos como é concebida a docência com crianças, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017), um novo cenário de formação inicial e continuada passou a ser constituído.

É nessa conjuntura de uma *nova razão do mundo* (DARDOT; LAVAL, 2016) provocada pela lógica neoliberal, em que se demandam flexibilidade, engajamento e autorregulação do docente, que as políticas curriculares vêm sendo planejadas, propostas e operacionalizadas. O neoliberalismo está capilarmente disseminando “[...] modos de vida que organizam as noções de liberdade, cálculo e obediência, projetando uma nova racionalidade e afetividade coletiva” (GAGO, 2018, p. 17) que impacta na constituição profissional.

As orientações constantes na BNCC – EI (MEC, 2017), inspiradas na organização curricular italiana, instituíram um vocabulário pedagógico que passou a ser difundido aos(às) docentes. Experiência, campos de experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como uma concepção de currículo, docência e criança subjacente às orientações normativas, tornaram-se foco de investimento nos processos de formação. A centralidade na criança e o enfoque nos processos de aprendizagem veiculados pela Base ratificam o argumento de que vivemos em uma “sociedade de aprendizagem” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

A despeito das discussões que vem sendo feitas no campo da pesquisa sobre formação de professores, a formação continuada enunciada pelo “mercado pedagógico” encontra-se em franca expansão. A partir do *marketing* cujo *slogan* é o “alinhamento à BNCC”, vêm sendo difundidas diferentes modalidades de formação. *Lives*, webinários, cursos, livros, revistas, especializações (presenciais e a distância), grupos de formação, tutorias docentes, mentorias docentes, grupos de professores(as) no *Facebook*, páginas no

Instagram, entre outros, evidenciam um ideal docente a ser perseguido e (supostamente) alcançado por aqueles(as) profissionais que se dispuserem a investir em suas carreiras.

De fato, temos vivenciado a era dos(as) especialistas e dos(as) formadores(as) que, no mesmo campo mercadológico, disputam seguidores(as) com a promessa de uma formação docente que responda às necessidades da BNCC (MEC, 2017). Nessa arena de disputas, em que se anuncia uma aparente cisão entre teoria e prática, não existem vencedores, mas a difusão de um “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, J., 2019). A partir da quase ausência de problematização, “as regras e os padrões da ‘razão’ da escolaridade repartem o que é sensato [ao(à) docente] ‘esperar por’, ‘refletir sobre’ e fazer” (POPKEWITZ, 2020, p. 51) em sua atuação profissional.

Associado aos fatores elencados, estão sendo produzidos livros didáticos endereçados aos(às) professores(as) de Educação Infantil, livros didáticos para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas, bem como tem-se comercializado sistemas de ensino em nome do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no intuito de (teoricamente) garantir a queda do fracasso escolar no final do ciclo de alfabetização. Conforme Campos, Durlí e Campos (2019, p. 177), em relação à Educação Infantil, “os materiais disponibilizados pelo MEC e as redes empresariais são de dois tipos: a) materiais esclarecendo o que é o currículo da Educação Infantil; e b) materiais ‘traduzindo’ ou interpretando o currículo”, desconsiderando as possibilidades de “produção contextual do currículo” (LOPES, 2018). Dessa maneira, “a privatização da formação dos professores para educação básica segue ascendente, impulsionada pela implementação da BNCC” (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 172).

Tendo em vista o panorama compartilhado, consideramos que “tornar visível a autoridade dos sistemas de razão existentes é uma estratégia de abrir para o futuro alternativas possíveis diferentes das atuais” (POPKEWITZ, 2020, p. 50). Para tanto, no presente artigo, interessa-nos discutir as relações entre currículo e docência na Educação Infantil, já que “as palavras constroem, controlam e regulam as coisas e os indivíduos [...]” (CORAZZA, 2001, p. 104). Levando-se em conta essas colocações, salientamos que compreendemos o “currículo enquanto linguagem” (CORAZZA, 2001, p. 9), como prática discursiva constituinte de uma complexa e produtiva rede que articula poder, saber e sujeição. Como lembra Corazza (2001, p. 10), ao “atribuirmos essa condição ‘linguageira’ a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída”.

A partir do campo dos estudos de currículo em sua vertente pós-estruturalista e das contribuições dos estudos de Michel Foucault, destacamos que o objetivo do artigo é

analisar a produção discursiva sobre a docência na Educação Infantil veiculada em um conjunto de documentos curriculares de Educação Infantil das cidades de Fortaleza, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Florianópolis. Entendemos que esses documentos curriculares, enquanto “sintomas do tempo presente”, representam os sentidos que têm sido atribuídos à docência na Educação Infantil após a homologação da BNCC (MEC, 2017).

O estudo que ora apresentamos é um recorte de uma pesquisa mais ampla que busca mapear os discursos sobre docência em documentos curriculares produzidos pelas capitais das diferentes regiões brasileiras. Os documentos que constituem o *corpus* de análise foram todos elaborados pelas redes municipais de ensino após a homologação da BNCC (MEC, 2017), mediante a revisão das orientações curriculares que se encontravam em curso até aquele período.

Metodologicamente, com base na análise do discurso (FOUCAULT, 2005, 2007) do material, procuraremos evidenciar as táticas discursivas presentes nos textos curriculares examinados, assim como a racionalidade em pauta. Analiticamente, inspirados em Sobral (2013), problematizaremos as *sintaxes pedagógicas* de *repetição*, *contraste* e *exemplo* constantes nas orientações endereçadas aos(às) docentes. Procuraremos demonstrar “que a abundância ou a singularidade de uma recorrência expressa o quanto certos enunciados são tomados [...] como princípios fundadores de determinados discursos” (ROCHA, 2005, p. 147). Portanto, interessa-nos os modos como os documentos de orientação curricular instituem práticas pedagógicas que operam na produção da docência da Educação Infantil. A partir das análises empreendidas, percebemos a operacionalização de processos de persuasão, captura e engajamento do(a) leitor(a) presentes nos documentos, os quais convocam o(a) docente a se tornarem *neossujeitos* (DARDOT; LAVAL, 2016).

A esse respeito, é importante esclarecer que entendemos o neossujeito como “um sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). É um profissional que deve “[...] ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido com o trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua [e] aceitar a grande flexibilidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330) demandada pelo mercado. Em suma, é um representante da atualidade neoliberal na qual se governa “por meio do impulso às liberdades” (GAGO, 2018, p. 16). As operações que constituem o neossujeito, produzidas no âmago do discurso neoliberal, não o privam de liberdade, mas lhe ofertam um conjunto de possibilidades de escolha. Todavia, tais escolhas estão sempre dentro de determinada “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2005) que institui modos de ser, de viver e de se relacionar consigo e com os

outros em um contexto em que a concorrência e a busca pela inovação se tornam um *ethos* a ser perseguido.

Cabe explicitar que o artigo está organizado em cinco seções. Após esta seção introdutória, na próxima seção discorreremos sobre os operadores analíticos que serão abordados no artigo. Na seção seguinte, serão discutidas as especificidades e regularidades dos documentos que constituem o *corpus* de análise. Na sequência, serão analisadas as sintaxes pedagógicas (SOBRAL, 2013) enunciadas nos documentos. Por fim, na última seção, serão apresentadas as considerações finais.

2 POLÍTICA CURRICULAR E DISCURSO: OPERADORES ANALÍTICOS

Após o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), intensificaram-se os debates sobre a temática do currículo na Educação Infantil e, de modo correlato, o desenvolvimento de políticas curriculares. Nessa perspectiva, destacamos as orientações curriculares para Educação Infantil a partir de três marcos distintos: 1) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 (MEC, 1999); 2) DCNEI de 2009 (MEC, 2009); e 3) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017). Ao apresentarmos esses marcos, de forma alguma estamos secundarizando os demais documentos orientativos para o trabalho na Educação Infantil produzidos pelo Ministério da Educação nesse período. Todavia, no escopo dos marcos citados, interessamos, no âmbito de discussão deste artigo, a BNCC (MEC, 2017), pelo fato de os documentos que constituem nosso *corpus* de análise terem sido produzidos tendo como fundamento as orientações constantes na Base.

Para melhor compreender tal investida, entendemos que é por meio da circulação dentro de determinada ordem que o discurso de uma política curricular como a da BNCC (MEC, 2017) promove e institui sentidos no contexto educacional. Isso porque o currículo deseja produzir um tipo de sujeito (PARAÍSO, 2010). A partir do discurso curricular, os(as) docentes posicionam-se (e são posicionados) no interior de certas regras, através das quais podem vir a conduzir os outros e a si mesmos, fundamentados no que consideram exercício adequado da docência. Ao investirem em um modo de atuação docente, tomando como referência a discursividade curricular, os(as) docentes inventam um campo possível para as suas ações – governando-se a si mesmos.

Desse ponto de vista, concordamos com Garcia e Osório (2013, p. 162) quando afirmam que “a política é, ao mesmo tempo, texto e discurso”. Enquanto textos, as políticas curriculares expressas nos documentos legais são constituídas por “[...] conjunto de saberes, tecnologias, instituições, sujeitos etc.; que balizam a organização dos currículos” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 162). Por outro lado, enquanto discurso, as políticas curriculares educacionais são vistas como práticas organizadoras da realidade, pois estabelecem hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. Esclarecemos que operamos o conceito de discurso (FOUCAULT, 2007) a partir de uma perspectiva foucaultiana.

Nessa direção, a compreensão do conceito de discurso rompe com os sentidos utilizados na linguística pelos métodos interpretativos e pelas análises fenomenológicas, nos quais se destaca uma dicotomia entre os fenômenos da língua social e da fala individual. O discurso é entendido pela linguística e fenomenologia apenas como realização da fala de um sujeito produtor de significado (FOUCAULT, 2005). Tais perspectivas procuram deduzir do discurso algo que, supostamente, se refere ao sujeito falante, buscando reencontrar suas verdadeiras intencionalidades. Na contramão dessas análises, a perspectiva foucaultiana verifica as diferentes maneiras pelas quais os discursos cumprem determinadas funções dentro de sistemas estratégicos nos quais o poder se encontra implicado e pelos quais funciona. O currículo é “feito sempre de outros textos” (CORAZZA, 2001, p. 96). Ora, “o currículo tem vontade de sujeito, ele quer um sujeito que lhe permita reconhecer-se nele” (CORAZZA, 2001, p.15).

Os discursos são representantes de uma vontade de verdade, que acaba sempre implicando todos os sujeitos em situações individuais e coletivas. Essa vontade de verdade estabelece, a todo momento, critérios de verdade, que visam controlar tanto a produção quanto a difusão dos discursos no âmbito social. Por essa razão, as relações de poder presentes nesse contexto operam através dos discursos em circulação, impondo, sem exceção, uma ordem ou significado às coisas.

É por essa via de análise que compreendemos a política curricular como “[...] um espaço contestado de constituição e produção de relações de saber e de poder que visam objetivos particulares de governo” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 162). Nesse sentido, uma política curricular emergente de interesses econômicos como a BNCC (MEC, 2017), “[...] cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais e informatizados, cursos para capacitação de professores, operados por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p. 31).

Neste artigo, entendemos a BNCC (MEC, 2017) como difusora de discursos sobre currículo e docência que reverberam nos contextos de produção dos documentos de orientação curricular municipais. No entanto, não realizaremos uma exegese da BNCC voltada à Educação Infantil (BNCC-EI) (MEC, 2017), evidenciando a sua condição de emergência, ou, ainda, especificamente quanto às mudanças ocorridas no decorrer da elaboração do documento referente à Educação Infantil, pois outros autores, como Ariosi (2019), Fábio Pereira (2020) e Medeiros (2021), já realizaram tal tipo de análise. O que nos interessa na discussão é compartilhar um conjunto de problematizações sobre essa política curricular para a etapa da Educação Infantil que contribuirá para nossas análises. Os modos como circulam os discursos sobre o currículo da Educação Infantil no contexto educacional fazem com que significados situados em outras fontes textuais funcionem para explicar e tornar enunciáveis certas formas de exercício da docência.

De fato, enquanto pesquisadores(as) da área da Educação Infantil, compreendemos que, a partir da homologação da Base, houve uma descaracterização das DCNEI (MEC, 2009). A concepção de currículo “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” (MEC, 2009, p. 1) foi destituída pela indicação de um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e, sobretudo, pela proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a cada campo e grupo etário.

O primeiro aspecto que salientamos sobre a nossa leitura da BNCC-EI (MEC, 2017) é o *processo de colonização da concepção de currículo de Educação Infantil* baseada em uma epistemologia eurocêntrica. A proposição de uma organização curricular por campos de experiência para a Educação Infantil brasileira inspirada no modo de organização curricular italiano denota uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera o contexto da educação brasileira e o acúmulo de pesquisas desenvolvidas na área de Educação Infantil nas últimas duas décadas. Ratificando o argumento, Ariosi (2019, p. 253) afirma que essa proposta de organização curricular “[...] poderia ser realizada de maneira mais autêntica e identificada com a realidade educacional brasileira”. Ou seja, “[...] os educadores brasileiros perderam uma ótima oportunidade de pensar a nossa Educação Infantil com suas ricas manifestações pedagógicas e culturais” (ARIOSI, 2019, p. 254).

Associada à concepção de currículo, também ressaltamos a noção de *docência centrada na prática* como aspecto marcante na Base (FRANGELLA; DIAS, 2018). Isso porque, de acordo com Frangella e Dias (2018, p. 11), “[...] a BNCC pretende ser um ‘guia’ orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula”. No caso da

Educação Infantil, tal prerrogativa se materializa na indicação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos campos de experiência, os quais delimitam a ação docente. Da mesma forma, a produção de livros didáticos para os(as) professores(as) após a homologação da BNCC-EI (MEC, 2017) tem ratificado o caráter instrumental do documento.

Assim, ao assumirmos o caráter eminentemente construcionista da linguagem, percebemos que não existe uma suposta “neutralidade” no discurso da BNCC-EI (MEC, 2017). Um currículo “sempre quer modificar alguma coisa em alguém” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38). Ao menos “implicitamente, um currículo sempre é portador de alguma noção de subjetivação e de sujeito” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38).

A título de exemplo, podemos alegar que a definição dos grupos etários (sendo bebês de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses) é outra característica marcante da BNCC-EI implicada nos modos de produção dos sujeitos. A organização por grupos etários que pauta o trabalho com os campos de experiência para garantia dos direitos de aprendizagem encontra-se associada a uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, mesmo a orientação curricular apresentando o desenvolvimento humano como direito educacional e também como objetivo curricular, *a noção de desenvolvimento compartilhada é linear e organicista* (MEDEIROS, 2021). Isso em razão de haver uma listagem de expectativas de aprendizagem para cada um dos grupos etários e, de forma correlata, um apagamento das diferenças que possam existir entre as crianças.

O valor de verdade atribuído às enunciações do discurso curricular da BNCC-EI o torna uma prática efetiva. Tal atribuição impõe uma demanda ao campo educacional, fazendo com que mecanismos pedagógicos sejam ativados, favorecendo determinadas situações e impossibilitando outras.

Além da definição de grupos etários, são indicados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A aposta é que esses direitos sejam efetivados a partir do trabalho docente através dos campos de experiência. Por outro lado, conforme aponta Macedo (2015, p. 896), o “[...] que chama atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são pontuados como de todos e para todos”. Contribuindo com a problematização, Corazza (2016, p. 143) indaga: “Por que os ‘direitos’ são apenas, ‘de aprendizagem e de desenvolvimento’? Por que não existem ‘direitos de ensino’ ou ‘direitos de docência’?”. Ou

ainda “não parece estranho, que após tantos séculos, ainda situemos a ‘Aprendizagem’ do lado jurídico do ‘Direito’? (CORAZZA, 2016, p.143).

Nessa direção, é igualmente notável a *ausência de discussão sobre o conceito de experiência* que pauta as orientações curriculares para Educação Infantil constantes na Base. Ao serem definidos os campos de experiência – a) corpo, gestos e movimentos; b) traços, sons, cores e formas; c) escuta, fala, pensamento e imaginação; d) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – denota-se o entendimento de que a experiência das crianças nos processos de aprendizagem, além de ser segmentada, é definida *a priori*. Os campos de experiência, em suas descrições, aproximam-se das disciplinas escolares (PEREIRA, F., 2020). Esse fato vem sendo comprovado a partir da publicação massiva de material didático para docentes de Educação Infantil e crianças, cujo *marketing* é a organização por campos de experiência.

Ainda, a indicação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por campo de experiência e grupo etário remonta aos “velhos modelos de Bloom e Mager, expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960” (MACEDO, 2018, p. 32). Essa listagem de objetivos tem sido ampliada nos documentos curriculares das cidades, na produção de material didático, nas orientações para os planejamentos dos(as) docentes e também em alguns municípios, servindo como critério para elaboração de pautas de observação/avaliação das crianças. A esse respeito, Corazza (2016, p. 142, grifos nossos) afirma que considera “perigosa a possibilidade de, daí, resultar uma espécie de [...] *taxionomia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento*”.

Enfim, os discursos sobre o currículo da Educação Infantil se encontram implicados em um *sistema de práticas* (CORAZZA; TADEU, 2003) que impacta a conduta dos(as) docentes. principalmente seus modos de pensar, de atuar profissionalmente, de se comportar e de se situar no mundo, tendo efeitos disciplinares na produção desse profissional. Em suma, as verdades que a discursividade curricular apresenta operam por meio de “[...] corredores isotópicos que não permitem mal-entendidos” (PEREIRA, M.; RATTO, 2008, p. 128).

Portanto, entendemos que as orientações curriculares previstas na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) – efetivadas pelo que nomeamos de discurso curricular contemporâneo da Educação Infantil – têm contribuído efetivamente para a *privatização* da formação docente e, de modo correlato, da educação das crianças (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019).

3 DOCÊNCIA EM DISCURSO: DOCUMENTOS CURRICULARES

Ao inventariarmos documentos curriculares para a constituição do *corpus* de análise da pesquisa, optamos pelas orientações curriculares das redes municipais de ensino elaboradas após a homologação da BNCC (MEC, 2017). Entendemos que as orientações curriculares municipais, por serem locais, se aproximam mais das redes públicas de ensino, ao criarem demandas para o trabalho docente e processo de formação realizado pelas secretarias de Educação.

Sob esse ponto de vista, definimos o *corpus* com os seguintes documentos curriculares: 1) *Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC* (CURITIBA, 2020); 2) *Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2020); 3) *Currículo da cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019); 4) *Educação Infantil: currículo* (RIO DE JANEIRO, 2020); 5) *Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza* (FORTALEZA, 2020).

A leitura e análise dos materiais possibilitou-nos perceber “semânticas diferentes de um mesmo vocabulário” (CORAZZA, 2001, p. 104). Inicialmente optamos por mapear o que consideramos como especificidades dos documentos e, posteriormente (em maior constância), as similaridades presentes nas orientações curriculares. Assim, iniciaremos o compartilhamento das discussões empreendidas a partir do que consideramos serem especificidades das discussões veiculadas nos documentos.

Os documentos curriculares das cidades de São Paulo e Curitiba são os que denotam maior investimento no processo de editoração, fundamentação e detalhamento nas orientações publicadas. Em relação ao documento curricular da cidade de São Paulo, destacamos a discussão sobre “a escola como espaço social da esfera pública” (SÃO PAULO, 2019, p. 19-65), na qual se reflete sobre a dimensão territorial da cidade e se defende o direito dos bebês e crianças aos espaços públicos. Conforme referido no texto, “Cidades de grandes dimensões, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais – contíguos, das relações de vizinhança em rede de verticalidade [...]. Desse modo, os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios da sua cidade” (SÃO PAULO, 2019, p. 24). Nessa perspectiva, o texto apresenta uma defesa da educação para a equidade, da educação inclusiva e integral das crianças. No que diz respeito à educação para equidade, salientamos a veiculação de discussões sobre educação para as relações étnico-raciais e de gênero.

A discussão sobre a relação entre Educação Infantil e cidade (composta por diferentes territórios) é constante no texto. Em face desse aspecto, ressaltamos especialmente a seção intitulada “Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e as brincadeiras como princípios para ação pedagógica nas Unidades Educacionais” (SÃO PAULO, 2019, p. 67-123). Outro destaque que denota certa especificidade ao documento é a discussão sobre “Gestão democrática e a implementação do currículo” (SÃO PAULO, 2019, p. 177-216). Desse ponto de vista, é enunciada no documento a adoção de uma “ideologia educacional democrática” (SÃO PAULO, 2019, p. 178). O entendimento sobre essa expressão é descrito na seguinte passagem do texto:

Adotar uma ideologia educacional democrática, como pretendemos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compormos uma *gramática pedagógica progressista e construtivista*, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX, de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual do ser humano; e na psicologia socioconstrutivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento. Podem auxiliar nessa caminhada o diálogo com os diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna – MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação Criança, Pen Green Centre, entre outros) (SÃO PAULO, 2019, p. 178, grifos nossos).

A leitura do excerto desperta a atenção por dois motivos: 1) a noção de gramática pedagógica que tem sido restituída nos discursos pedagógicos contemporâneos; 2) a profusão de autores(as) e modelos curriculares que compõem a ideologia educacional democrática adotada pela cidade de São Paulo. A ênfase em uma gramática pedagógica tem se tornado uma constante nos discursos pedagógicos, no âmbito do que Brailovsky (2019) define como *pseudoescolanovismo de mercado*. Tal perspectiva, por ser constituída pela difusão de regras de ação pedagógica que instituem um modo de exercício da docência, a partir da chancela de *experts*, procura destituir o(a) professor(a) de “fabricar outros óculos e outra linguagem para ver e dizer as coisas e as palavras de ‘nossos’ currículos” (CORAZZA, 2001, p. 107).

Em relação ao segundo aspecto, destacamos o modo como o(a) docente é posicionado(a) enquanto consumidor(a) de pedagogias. Como nos lembra Bocchetti (2013, p. 248), a partir da metáfora do consumo gastronômico, contemporaneamente “a vida é, então, um menu laboral a apreciar, e livre é o homem capaz de selecionar os melhores pratos, a partir da capacidade adquirida por meio da própria gastronomia”. Nessa rede de gramáticas e “menus laborais”, o(a) docente é convocado(a) a assumir uma posição de consumidor(a) de pedagogias.

No documento curricular da cidade de Curitiba, destacamos a discussão sobre cidade educadora, como expressa no argumento de que, “ao assumir o compromisso de ser uma cidade educadora, Curitiba propõe, além da oferta de ensino formal, o cumprimento e um papel educador na vida dos(as) cidadãos(ãs)” (CURITIBA, 2020, p. 10). Com a discussão sobre cidade educadora, é compartilhada a relação entre cidade e currículo. O argumento é de que todos os espaços da cidade “[...] educam compondo um currículo que possibilita experiências diversificadas à população” (CURITIBA, 2020, p. 11). Conforme veiculado no texto, trata-se de um “currículo que transcende os muros das instituições escolares” (CURITIBA, 2020, p. 11), ou, ainda, de “um currículo vivido, único, que se constrói a partir das vivências e experiências culturais de cada pessoa que resulta em diversas formas de ver, interpretar e atuar no mundo” (CURITIBA, 2020, p. 11). Chama a atenção que tal visão abrangente de currículo, que propõe a constituição de uma comunidade educativa em que se privilegia a interdependência entre as instituições de Educação Infantil e a sociedade, se esmaece no decorrer do texto e cede lugar para a proposição de um currículo padronizado, pautado pelas orientações constantes na BNCC (MEC, 2017).

Essa padronização curricular ocorre de maneira semelhante nos documentos de Curitiba e São Paulo. De fato, as proposições constantes nos documentos curriculares também incidem na difusão de um modo único de exercício da docência, apagando a possibilidade de existência de “docências, no plural, múltiplas, infinitas, [que buscam] escapar à escravidão da explicação e da busca de sua identidade” (SCHULER, 2016, p. 148).

Paralelamente ao exposto, apontamos especificamente que o *design* visual dos documentos curriculares das cidades de São Paulo e Curitiba, constituídos por imagens fotográficas (de alta qualidade) e desenhos das crianças das instituições de Educação Infantil da rede, assim como a utilização de fontes em destaque, caixas de texto, entre outros elementos gráficos que dialogam com os textos compartilhados, operam como “mecanismos de captura do leitor” (PEREIRA, M.; RATTO, 2008, p. 124).

No que diz respeito ao documento curricular da cidade de Florianópolis, há um processo de recontextualização presente do início ao fim do material. Pautados no conceito de recontextualização proposto por Basil Bernstein, a equipe responsável pela elaboração do documento realizou uma leitura da BNCC (MEC, 2017), mostrando os pontos de contato com os documentos curriculares de 2010, 2012 e 2015 que orientavam a Educação Infantil da cidade. Assim, são veiculadas tabelas comparativas, as quais procuram reforçar a ideia de que, mesmo antes das orientações curriculares atuais, a cidade de Florianópolis já

estava trabalhando em uma perspectiva de ação pedagógica semelhante à proposta pela Base. Tome-se, a título de exemplo, a comparação apresentada no documento curricular das similitudes entre os campos de experiências propostos na BNCC (MEC, 2017) e os núcleos de ação pedagógica (relações sociais e culturais, linguagem oral e escrita, linguagem visual, linguagem corporal e sonora, relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos) que já faziam parte das orientações curriculares da rede de Florianópolis.

O documento curricular da cidade do Rio de Janeiro é bastante peculiar. Organizado no formato de uma apresentação, o texto traz uma discussão sobre o currículo da Educação Infantil na cidade, traçando um panorama a respeito de “onde estavam”, “onde estão” e “onde [sic] querem chegar” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 8) em relação à oferta de uma educação pública de qualidade para todas as crianças da rede.

Após esse panorama inicial, de forma bem objetiva, nas páginas subsequentes são evidenciados esquemas de orientação para o trabalho pedagógico com crianças do berçário, maternal e pré-escola. Nos esquemas, constam objetivos gerais referentes ao agrupamento (berçário, maternal e pré-escola), objetivos interligados (que podem ser considerados objetivos específicos) e a seção de educador para educador (orientações objetivas de práticas pedagógicas). Além disso, como parte do esquema, há a questão “E na prática?”. A resposta para a pergunta é sempre a imagem de uma docente ou de um grupo de crianças realizando a atividade proposta, a qual se encontra vinculada aos objetivos enunciados. Ao redor da imagem, são indicados os campos de experiências relativos ao trabalho em questão.

A ênfase na tradução de conceitos e difusão de ações pedagógicas inspiradas nas orientações da BNCC (MEC, 2017) constitui-se na tônica do documento de orientação curricular de Fortaleza. Com o anúncio de “Fazer Currículo no Dia a Dia das Instituições de Educação Infantil – a rede que nos une” (FORTALEZA, 2020, p. 7-22), o texto veicula concepções que ratificam as orientações constantes na Base. Embora se compartilhe o pressuposto de que, “para falarmos sobre currículo, é necessário compreender com quais bebês e crianças o currículo é construído e quais infâncias estão envolvidas no processo” (FORTALEZA, 2020, p. 11), é exígua a discussão sobre como poderia ocorrer esse movimento a partir de uma efetiva participação das crianças, dos(as) docentes, auxiliares, gestores(as) e famílias. Afinal, essa possibilidade de discussão é anunciada no capítulo “A Educação Infantil como espaço democrático” (FORTALEZA, 2020, p. 23).

Apesar de no documento também se afirmar que o objetivo das orientações curriculares é “[...] apoiar os educadores, em suas inquietações profissionais para que

busquem respostas nas vivências diárias, nas especificidades das demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (FORTALEZA, 2020, p. 11), o texto “[...] acaba fazendo valer um regime de captura que não permite mal-entendido” (PEREIRA, M.; RATTO, 2008). Ou seja, ratifica-se, através das orientações sobre planejamento pedagógico e modos de atuação do(a) professor(a), um “padrão de docência BNCC” (PEREIRA, F., 2020).

Em face do exposto até o momento, consideramos igualmente oportuno relatar as similitudes entre os documentos curriculares analisados. Percebemos que todos os textos examinados iniciam com uma apresentação do(a) secretário(a) de Educação da cidade endereçada aos(às) docentes e demais profissionais da educação que atuam na rede. Anuncia-se sempre um retrospecto do trabalho de elaboração do documento curricular e a busca pelo engajamento do(a) docente para a implantação do currículo da cidade a partir do pressuposto de que ele(ela) faz parte da rede municipal, conforme poderá ser acompanhado a seguir:

O Currículo da Educação Infantil de Curitiba nos conecta ao compromisso de assegurar os direitos dos bebês e das crianças. Nosso *desafio é observar, refletir, analisar e interpretar a práxis construída no interior de cada Centro Municipal de Educação Infantil*, Centro de Educação Infantil contratado e Escola Municipal com oferta de Educação Infantil, promovendo, ampliando e fortalecendo a qualidade da educação pública deste município (CURITIBA, 2020, p. 159, grifos nossos).

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade – Educação Infantil elaborado a muitas mãos pelos profissionais de nossa Rede ao longo do ano de 2018. *Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo*, este Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história desta rede (SÃO PAULO, 2019, p. 9, grifos nossos).

É com imensa satisfação que apresentamos o currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Ele é o resultado de inúmeras discussões e formações que aconteceram nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação e que reverberam tantas outras no Nível Central. A perspectiva de um documento que, de alguma forma, *dialogue com as práticas que já acontecem na Educação Infantil carioca é cara demais para todos nós [...]* (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 1, grifos nossos).

Entregamos ao município esse documento que é a *expressão do empenho e da dedicação de nossos profissionais* em efetivar uma educação infantil, cada vez mais qualificada para nossas crianças, razão maior de nosso trabalho [...] (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 4, grifos nossos).

A partir da convocação ao engajamento veiculada nas apresentações, são compartilhados os sumários, os quais visibilizam os conteúdos a serem abordados. Com exceção do documento curricular do Rio de Janeiro, todos os demais apresentam sumários para consulta do(a) docente. O que nos despertou interesse na leitura dos sumários foi o modo de organização proposto e a regularidade presente em relação aos conteúdos.

A leitura possibilitou-nos identificar a presença recorrente dos direitos de aprendizagem, dos campos de experiências, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do trabalho com projetos e da documentação pedagógica como temáticas privilegiadas das discussões sobre a docência na Educação Infantil. Além disso, identificamos capítulos específicos de orientação em relação ao trabalho docente na Educação Infantil, marcadamente instrucionais.

Com exceção do documento curricular da cidade de Florianópolis, todos os demais textos apresentam capítulos específicos que tratam da ação docente na Educação Infantil. Nomes como “A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2019), “Ser e viver a docência na Educação Infantil” (CURITIBA, 2020), “Organizando o trabalho pedagógico na Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2020), “A Docência com Bebês e Crianças: reinventando e construindo uma nova imagem de professor/a na educação infantil” (FORTALEZA, 2020) constituem os títulos dos capítulos que abordam especificamente as questões relativas às ações docentes no escopo dos documentos analisados. A leitura dos títulos e dos textos vinculados aos referidos capítulos possibilitou-nos depreender a presença de um imperativo de inovação profissional a partir das demandas criadas pelas orientações curriculares da BNCC (MEC, 2017).

Do ponto de vista analítico, observamos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os campos de experiência expressos na BNCC (MEC, 2017), funcionam no interior dos documentos curriculares como catalizadores da difusão de práticas docentes “exemplares”, que significam o currículo “[...] de uma forma restrita, de caráter operacional e com feições instrumentais” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 10). As práticas docentes, apresentadas por meio de cenas, relatos, exemplos e esquemas com dicas, se encontram implicadas na “estruturação moral do discurso pedagógico” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 165).

Nessa perspectiva, através de “sintaxes pedagógicas” (SOBRAL, 2013) envolvendo a repetição, o exemplo e o contraste, são compartilhadas, através dos textos analisados, práticas docentes que operam na “[...] produção de formas de consciência dos docentes e de expectativas e imaginários sociais acerca dos docentes e suas tarefas” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 165). Afinal, como evoca Corazza (2001), o currículo sempre é constituído por um investimento discursivo.

4 AS SINTAXES PEDAGÓGICAS E A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA

Entendendo que, “[...] quando tratamos da docência, falamos com base em determinadas regras e categorias, a partir de determinadas condições enunciativas e históricas” (SCHULER, 2016, p. 135), analisaremos, nesta seção, as “sintaxes pedagógicas” (SOBRAL, 2013) dos documentos de orientação curricular. Para tanto, evidenciaremos os modos como os discursos presentes nos documentos, ao operarem por meio *da reiteração, do contraste e de exemplos*, formam linhas de raciocínio que incidem nos processos de subjetivação docente. De fato, “os recursos retóricos que dirigem a poética curricular não têm objetivos ou efeitos meramente ornamentais ou estéticos, mas sua utilização está estreitamente ligada a relações de poder” (SILVA, 2010, p. 67). Nessa perspectiva, inspirados em Rocha (2005, p. 144), procuraremos demonstrar os *efeitos de saturação* do discurso curricular, já que este “satura seus leitores ao repetir, enfatizar e posicionar (de uma ou de outra maneira) determinados discursos”.

Isso porque a docência na Educação Infantil não é “[...] um dado natural, um funcionamento generalizado, mas uma produção discursiva” (SCHULER, 2016, p. 135). Nessa lógica, os documentos curriculares em análise, enquanto artefatos culturais e pedagógicos, encontram-se implicados na “produção e a circulação de saberes, onde jogos de poder estabelecem modos de ser e viver [...], graças às operações estratégicas [de ordem discursiva] que utilizam” (ROCHA, 2005, p. 148-149).

O currículo da Educação Infantil, enquanto *prática de significação* (SILVA, 2015), se configura como uma *arena de disputas* (CORAZZA; TADEU, 2003) marcada por *relações de poder* (FOUCAULT, 2005; 2007) que estão enredadas na produção discursiva sobre a docência. Em suma, sempre é bom lembrar que todo currículo está envolvido com a divulgação de saberes e de verdades (CORAZZA; TADEU, 2003) que ordenam os modos como “as pessoas e o mundo são apreendidos” (POPKEWITZ, 2011, p. 202).

4.1 Repetição: o aprendizado do “novo” léxico pedagógico

A sintaxe pedagógica da repetição, conforme Sobral (2013), é encontrada nas pedagogias culturais, assim como nas pedagogias familiares e escolares. De acordo com o autor, na pedagogia familiar, “a repetição está presente na recorrência de prescrições, chamamentos, conselhos etc.” (SOBRAL, 2013, p. 59). Por outro lado, “na pedagogia escolar, a repetição se manifesta na recorrência de prescrições, exercícios”, entre outros (SOBRAL, 2013, p. 59).

Ao analisarmos os documentos, percebemos que a sintaxe da repetição é muito presente, pois os textos reiteram continuamente um modo de exercício da docência na Educação Infantil centrado no protagonismo da criança e no papel do(a) docente como guia, tutor(a) e organizador(a) de espaços, tempos e materiais que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Da mesma maneira, a *perspectiva organicista do desenvolvimento* (MEDEIROS, 2021) é reforçada a partir de indicações de ações pedagógicas pautadas pelos agrupamentos etários indicados pela Base. A defesa da documentação pedagógica como constitutiva do papel docente também é identificada nos textos. Portanto, são apresentadas “[...] categorias que corporificam princípios específicos sobre o que é visto, ‘pensado sobre’” (POPKEWITZ, 2020, p. 49) as crianças e desenvolvido enquanto ação pedagógica nas instituições.

Como poderá ser observado a seguir, as características do(a) professor(a) são veiculadas “[...] nos textos curriculares legislativos pela afirmação e reiteração de certas características, saberes, qualidades, disposições” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p.163) que embasam seu exercício profissional:

O/A professor/a de EI precisa ter confiança nas capacidades e ações dos bebês e crianças com os quais divide seu cotidiano pedagógico; O/A professor/a de EI necessita oportunizar aos bebês e crianças contextos (espaços, materiais e interações) potentes de possibilidades, linguagens, interações e brincadeira. O/A professor/a de EI precisa dar tempo para que bebês e crianças vivam suas experiências [...] (FORTALEZA, 2020, p. 96, grifos nossos).

A demarcação do protagonismo da criança e o alargamento do entendimento do papel do adulto que necessita, consolidar uma docência compartilhada, envolvendo o conjunto de profissionais que, no município de Florianópolis, conduzem o trabalho pedagógico [...] (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 35, grifos nossos).

[...] a(o) professora(or) atua como um guia que aponta vários caminhos que poderão ser seguidos. Isso na verdade se constitui no planejamento cooperativo do projeto que, de antemão, não estará pronto e definido desde seu início (SÃO PAULO, 2019, p. 142, grifos nossos).

[...] a profissionalidade docente na Educação Infantil pressupõe curiosidade e estudo de diferentes conhecimentos: tecnologia, arte, natureza, ciência e cultura, entre outros; – um conjunto de saberes que são compartilhados com bebês e crianças, a partir de situações reais e significativas (CURITIBA, 2020, p. 157, grifos nossos).

Encaminhamento de perguntas e levantamento de interesses, a partir das narrativas das crianças. Oferta de livros e/ou diferentes tipos de textos em diferentes portadores textuais. Rodas de conversa diárias que possibilitem o desdobramento das histórias narradas. Organização de um ambiente com diferentes objetos e materiais (tecidos, objetos, fantasias...) que favoreça a exploração e a criação de cenários e personagens. Utilização de papéis diversos, tecidos, argila, materiais da natureza, tintas, lápis e outros [...] (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 41, grifos nossos).

Com a leitura dos excertos transcritos, é possível perceber que as orientações se encontram dentro de determinada “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2005), na qual

“ensina-se a fazer, ensina-se a pensar de uma certa maneira sobre esse fazer” (BOCCHETTI, 2008, p. 57) docente. Esse modo de ser docente de Educação Infantil enunciado pelos documentos assume um caráter prescritivo e pretensamente universal, no qual o espaço para autoria se torna ínfimo.

O que se manifesta sobre a docência na Educação Infantil, a partir das orientações curriculares, não é apenas a expressão de algo, mas uma prática efetiva que constitui o(a) professor(a). Entretanto, afirmar que o discurso curricular promove um modo de exercício da docência não significa que ele obrigue ou imponha algo aos(as) professores(as). Pelo contrário, tal discurso, ao instituir uma forma de conceber a docência, constrói certa realidade educacional por meio do campo de possibilidades que ativa. Isso implica dizer que, para ser o(a) docente requerido(a) pelos documentos, é preciso assumir determinadas posturas, satisfazendo certas exigências que o(a) tornam reconhecível como profissional.

Afinal, como lembra Bocchetti (2013, p. 243), “se hoje é possível, portanto, a instauração de universalidades, é porque elas estão encarnadas nos sujeitos e amparadas nas orientações mercadológicas que os ensinam a se tornar empresas”. De fato, a repetição de indicações sobre um modo de ser docente na Educação Infantil não é replicada somente nos documentos curriculares analisados, mas também nos cursos de formação, nos livros didáticos para os(as) professores(as), nos manuais docentes que acompanham tais materiais, nas orientações produzidas pelo governo federal para implantação da BNCC-EI, nas *lives*, etc.

4.2 Contraste: da docência tradicional à inovadora

No processo de produção da docência, o(a) profissional assume “a dupla condição de realizar aquilo que é tido como correto no espaço da sala [...] e de regular sua própria prática com base nas verdades que lhes foram previamente apresentadas” (BOCCHETTI, 2008, p. 58). Dessa maneira, a utilização do contraste como estratégia discursiva é marcante nos documentos de orientação curricular analisados, pois “ao marcar diferenças [se] legitima um modelo” (SOBRAL, 2013, p. 68) de docência a ser alcançado. Diante disso, são compartilhadas nos documentos certas características do(a) docente “[...] por oposição a outras que não são desejáveis [...], ditas como superadas e atrasadas em relação às demandas colocadas pela realidade social e educacional contemporânea” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 163). Como poderá ser observado nos excertos a seguir, contrastar implica promover oposições, a fim de exaltar determinada ação em detrimento de outra (SOBRAL, 2013):

Os/as professores/as da educação infantil têm sido provocados/as a *se reinventar* na sua profissão, a *desconstruir uma ideia tradicional de docência* que foi construída na nossa sociedade ao longo da história. Para que essa reinvenção se inicie é preciso um primeiro passo: construir uma nova imagem de criança, de Educação Infantil e, assim, uma nova imagem para a profissão que escolheu, docente de bebês e crianças! (FORTALEZA, 2020, p. 95, grifos nossos).

O documento afirma ainda que é necessário *superar o caráter instrucional*, que acaba privilegiando a fala das(os) professoras(es) e não deixa tempo para a iniciativa, a exploração, a experimentação e a descoberta dos bebês e das crianças, nem privilegia o trabalho conjunto de adultos e crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 106, grifos nossos).

Enquanto *professores, mediadores das aprendizagens e do desenvolvimento* de bebês e crianças, consideramos importante pensar sobre o que vamos registrar e como faremos isso, incluindo os meios que serão utilizados (CURITIBA, 2020, p. 138-139, grifos nossos).

No relato a seguir, podemos visualizar o perfil de uma profissional que *entrelaça, no seu fazer docente, a pesquisa constante de ações cotidianas* permeada por reflexões, demonstrando compreender a importância do professor pesquisador, que, atento às manifestações, aos gestos e às falas, procura garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as descobertas e as criações, ao mesmo tempo que constrói sua identidade profissional e potencializa sua ação docente para e com as crianças [...] (CURITIBA, 2020, p. 138-139, grifos nossos).

Na leitura, observamos que “há indubitavelmente um modelo de professor no centro” (BOCCHETTI, 2008, p. 58) das orientações curriculares. O discurso curricular opera na subjetivação docente (POPKEWITZ, 2020), a partir das demandas que apresenta ao(a) professor(a). Para tanto, veiculam-se contrastes entre o perfil do profissional que se pretende constituir e aquele que deve ser superado. Ou seja, “os discursos educacionais ‘inovadores’ operam sempre no sentido de desqualificar os que lhe precederam” (BOCCHETTI, 2008, p. 84). Nessa direção, o(a) docente a quem são endereçados os documentos constrói sentidos sobre a docência através (e por meio) de uma série de sistemas de restrições e incitações discursivas. Essa ordem atravessa o indivíduo, o localiza em uma posição e limita os conteúdos de suas mensagens. Como lembra Foucault (2005, p. 37), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2005, p. 37).

4.3 Exemplo: cenas e relatos de docências exemplares

O discurso curricular da Educação Infantil tem operado com intensidade na constituição e difusão de “mecanismos reflexivos” (BOCCHETTI, 2008), como a sintaxe pedagógica do exemplo. De fato, evidenciamos em nossas análises que, a partir da apresentação de cenas e relatos, os documentos compartilham “práticas pedagógicas

exemplares" desenvolvidas nas redes municipais para os(as) leitores(as), conforme ilustraremos a seguir:

As cenas possibilitam materializarmos os princípios e os conceitos presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana [...], sem cairmos em um receituário e, ao mesmo tempo, permitem às UEs analisarem suas práticas ao que é narrado (SÃO PAULO, 2019, p. 15, grifos nossos).

Ao utilizarmos as cenas como possibilidade de reflexão, problematização e transformação de concepções e práticas, explicitamos nossa crença na narrativa como procedimento de formação e de constituição do currículo vivido. [...] Neste documento curricular é preciso pensar as cenas como 'narrativas-mestres', porque são promotoras de significados que abrem para a criação de outras narrativas (SÃO PAULO, 2019, p. 16, grifos nossos).

A cena apresentada abaixo, de uma turma de crianças do Infantil II (dois a três anos de idade), em um Centro de Educação Infantil Municipal de Fortaleza, expressa esse movimento de integração ilustrado na figura anterior. Destacaremos algumas escolhas da professora nas situações vividas com seu grupo de crianças bem pequenas, relacionando-as com o planejamento pedagógico na educação infantil (FORTALEZA, 2020, p. 41, grifos nossos).

Conforme podemos observar no relato, as condições oportunizadas para as experiências das crianças e os saberes construídos nesse processo demonstram a importância do professor que reflete sobre os fazeres diários e revelam o valor da reflexão-na-ação (CURITIBA, 2020, p. 141, grifos nossos).

É interessante destacar que os relatos das práticas sempre são acompanhados de uma interpretação, na qual se apontam os aspectos que devem ser observados pelo(a) docente. Através das cenas compartilhadas, são abordadas “[...] estratégias ‘conscientizadoras’, que estabelecem a priori o ideal a ser alcançado pelo professor na sua ação docente, normatizando suas práticas frente as verdades que declaram” (BOCCHETTI, 2008, p. 54). No contexto da oferta de exemplos, é instituído um modo de relação com a prática docente, “[...] como se ela estivesse dada no mundo exterior, com um sentido em si mesma, esperando para ser coletada e repassada” (SCHULER, 2016, p. 135).

O que nos causa estranheza é o fato de que essa ode à mudança, inovação e reinvenção do(a) professor(a) enunciada nos documentos não tem espaço para a participação dele(a). É a partir da oferta, a um leitor consumidor, de exemplos de “práticas exitosas” que se opera um intenso processo de subjetivação docente. Em tal processo, espera-se que o(a) docente olhe para si mesmo(a) e avalie suas práticas, tendo como referência os exemplos compartilhados para que possa se tornar o(a) profissional demandado(a) pelos textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos curriculares das cidades de Curitiba, Florianópolis, São Paulo, Rio de Janeiro e Fortaleza possibilitou-nos identificar alguns efeitos da BNCC-EI (MEC, 2017) nos processos de constituição da docência contemporânea. Isso porque consideramos tais documentos “[...] como veículos de práticas discursivas imbricadas em sistemas de classificação culturais e históricos” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 162).

Assim, ao realizarmos as análises, buscamos “[...] os enunciados e as práticas discursivas relacionados às formas de experiência que os/as docentes são levados a ter de si mesmos/as” (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 163), evidenciando os modos como operam as *sintaxes pedagógicas da repetição, do contraste e do exemplo* (SOBRAL, 2013) na constituição de um tipo específico de professor(a). Desse ponto de vista, depreendemos que o(a) docente enunciado(a) nos documentos se aproxima do que Dardot e Laval (2016) nomeiam *neossujeito contemporâneo*.

Este é um sujeito livre, flexível, ativo, autônomo, empreendedor de si mesmo, aberto a mudanças, disposto a aprender e engajado em autoavaliações permanentes de seu desempenho como docente. Ou seja, é “um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente com a insatisfação que sente por desempenhos passados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344-345). Esse ideal docente é construído discursivamente no seio de uma racionalidade neoliberal, na qual a “característica principal é a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Com efeito, ao lermos os documentos, sentimos falta dos(as) professores(as) que atuam nas creches e pré-escolas, ou melhor, das posições de sujeito ocupadas por esses(as) profissionais. Embora tenhamos sido apresentados a “docentes exemplares”, com a infinidade de cenas de práticas pedagógicas compartilhadas, não foi possível encontrarmos aqueles(as) que, em condições adversas, a partir das mais variadas histórias de vida e formação, colocam diariamente a Educação Infantil em funcionamento.

Por outro lado, com suporte de uma intensa repetição de competências docentes a serem alcançadas em muitas páginas dos textos, encontramos o(a) professor(a) preconizado(a) pelas abordagens (eurocêtricas) contemporâneas de Educação Infantil. As especificidades dos contextos de nossas cidades brasileiras, nas quais se situam as creches e pré-escolas, parecem ter sido substituídas pelo léxico de uma Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) em que, em nome do comum, se apagam as diferenças de um país desigual econômica, social e culturalmente como o nosso. Na mesma direção,

também sentimos falta das crianças, cujas existências são marcadas pelas singularidades e diferenças que as constituem enquanto sujeitos, e não por experiências segmentadas em campos definidos *a priori*, ou ainda por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento cuja homogeneidade nos modos de perceber as crianças se torna meta a ser alcançada por meio da realização de atividades.

Durante todo o tempo, fomos apresentados a uma visão idealizada de infância e criança, a qual, pelo seu caráter universalizado, não encontra ressonância em nossas instituições de periferia. Ao final das análises, várias vezes nos indagamos sobre os modos como o neoliberalismo tem incidido “nas formas de nossas existências, na forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16) a partir de uma lógica que nos confere liberdade de escolha sempre dentro de determinados limites.

De forma alguma estamos defendendo um estado ideal de docência, até porque sabemos que ele não existe. Por outro lado, enquanto pesquisadores(as) envolvidos(as) com a formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Infantil, defendemos a importância de os(as) docentes pensarem sobre os modos como produzem a si mesmos(as), pelos discursos que os(as) constituem – e os(as) levam a constituir-se – profissionalmente. Além disso, entendemos a importância de que os(as) docentes exercitem a crítica às demandas instituídas, percebendo-se como coletivo que partilha a educação de crianças e cuja singularidade do ofício profissional exercido não cabe em uma lista de prescrições a serem executadas, tampouco em um currículo cuja força colonizadora destituiu a potência da profissão. Afinal, sempre é tempo de produzirmos outros discursos, para além do que, de modo benevolente, nos é ofertado como um ideal de docente a ser perseguido.

REFERÊNCIAS

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette (org.). **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOCCHETTI, André. **A era do preparo e instrumentalização nos modos de existir**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOCCHETTI, André. **Por um professor mínimo: a produção “a distância” do sujeito docente.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogía (entre paréntesis).** Buenos Aires: Noveduc, 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosania. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019.

CORAZZA, Sandra. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos críticos-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 135-144, dez. 2016.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC.** Curitiba: Superintendência de Gestão Educacional; Departamento de Educação Infantil, 2020.

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

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular.** Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Educação Infantil, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosane Evangelista. Os sentidos da docência na BNCC: efeitos para o currículo da Educação Básica e da formação/atuação de professores. **Educação**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

GAGO, Verónica. **A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular.** São Paulo: Elefante, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. *In*: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (org.). **Currículo, políticas e ação docente.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 159-179.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACEDO, Elisabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de desenvolvimento e aprendizagem para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MEDEIROS, Cassia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Curitiba: Autêntica, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades** (org.). Curitiba: CRV, 2010. p. 15-30.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jun. 2020.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PEREIRA, Marcos Vilella; RATTO, Cleber Gibbon. Rastros del fundamentalismo pedagógico en la formación de profesores. **Archivos de Ciencias de la Educación**, Ensenada, año 2, n. 2, p. 121-134, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 173-210.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**: currículo. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação; Subsecretaria de Ensino, 2020.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A escola na mídia**: nada fora de controle. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRAL, Antônio Luís Tubino. **Sintaxes pedagógicas no fotojornalismo da Veja sobre o agronegócio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.