

O CURRÍCULO DA CRECHE EM LIVROS DIDÁTICOS PARA DOCENTES: DA EPISTEMOLOGIA DO INFANTIL À REGULAÇÃO DA DOCÊNCIA

THE DAYCARE CURRICULUM IN TEXTBOOKS FOR TEACHERS: FROM THE EPISTEMOLOGY OF CHILDHOOD TO THE REGULATION OF TEACHING

Rodrigo Saballa de Carvalho^{1,*} 

Bianca Salazar Guizzo¹ 

RESUMO: A partir dos estudos pós-críticos de currículo, o artigo objetiva discutir como operam os livros didáticos para docentes de creche, a partir de uma epistemologia do infantil. Tal epistemologia é uma racionalidade que funciona por meio da enunciação de uma perspectiva organicista de desenvolvimento humano. O corpus analítico é constituído por cinco livros. Metodologicamente, é realizada uma análise do discurso foucaultiana, em que são mapeadas as tecnologias presentes nos livros. Infere-se que as obras analisadas incidem na regulação da docência, por meio da epistemologia do infantil em pauta.

Palavras-chave: Creche. Currículo. Discurso. Livro didático. Docência.

ABSTRACT: Based on postcritical curriculum studies, the article aims to discuss how textbooks for daycare teachers operate from an epistemology of childhood. Such an epistemology is a rationality that works through the enunciation of an organicist perspective of human development. The analytical corpus consists of five books. Methodologically, a Foucauldian discourse analysis is performed, in which the technologies present in the books are mapped. It is inferred that the analyzed works have an impact on the regulation of teaching, through the epistemology of the child in question.

Keywords: Day care. Curriculum. Discourse. Didactic book. Teaching.

1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação – Departamento de Estudos Especializados – Porto Alegre (RS), Brasil.

*Autor correspondente: rsaballa@terra.com.br

Número temático organizado por: Rodrigo Saballa de Carvalho, Bianca Salazar Guizzo e Arianna Lazzari

Considerações Iniciais

Historicamente, a creche tem sido considerada uma *estranha no ninho educacional* (BARBOSA; RICHTER, 2013), pois mesmo após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96 (BRASIL, 1996), assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), o trabalho docente na creche enfrenta desafios relativos à formação docente e à qualificação das práticas pedagógicas. Nessa direção, destacamos três momentos que marcaram a história das creches em nosso país: 1) a luta do movimento feminista, sindical e da comunidade epistêmica da Educação Infantil em defesa da creche; 2) o reconhecimento da Educação Infantil na Constituição de 1988, como direito da criança e da família; 3) a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDB-9394/96.

A partir das contribuições dos estudos de Michel Foucault e dos estudos pós-críticos de currículo, o artigo objetiva analisar o modo como o discurso curricular da Educação Infantil, veiculado em livros didáticos de formação docente, opera na projeção de uma infância a ser educada e na invenção de uma docência a ser exercida na creche. Os livros didáticos a partir da seleção de saberes, da proposição de práticas e da constituição de um vocabulário pedagógico instituem uma *epistemologia do infantil* (CORAZZA, 2001). Entendemos tal epistemologia, como uma racionalidade (MILLER; ROSE, 2012) que se caracteriza por: a) pautar-se em uma perspectiva organicista de desenvolvimento humano; b) desconsiderar as *forças contextuais do desenvolvimento humano* (LEWIS, 1999); c) enunciar uma criança “[...] genérica e universal, conceitualmente normalizada e des-singularizada” (CORAZZA, 2001, p. 48). Assim, no escopo de nossa discussão, destacaremos os *raciocínios políticos e os raciocínios pedagógicos* (PARAÍSO, 2018) emergentes da epistemologia em pauta nos livros didáticos que serão analisados.

Conforme Paraíso (2018, p. 27), é possível analisar um currículo por seus “raciocínios políticos, para ver e entender seus arranjos, seus interesses, suas relações de poder, seus conflitos, suas alianças, suas inclusões e exclusões”. Ademais, é possível analisar o currículo pelos seus raciocínios pedagógicos ao tratar de “sua organização, dos critérios de seleção dos conteúdos usados, de seu planejamento ou dos seus materiais [...]” (PARAÍSO, 2018, p. 27). Todavia, para funcionarem, as racionalidades “precisam tornar a si mesmas instrumentais” (MULLER; ROSE, 2012, p. 28), por meio de *tecnologias humanas* (idem) — estratégias de subjetivação. No caso dos livros didáticos analisados, as tecnologias são evidenciadas na reiteração de estratégias de engajamento do leitor, na chancela de *experts* que fundamentam teoricamente as informações, nas prescrições de práticas docentes, assim como na partilha de um ideário pedagógico.

A materialidade investigativa do artigo, é constituída pela análise das obras: 1) *Fios da Infância – entrelaçamentos no início da vida: Didática para professores em Creches* (DOURADO et al., 2019); 2) *Acalanto de brincadeiras e interações na creche* (PARREIRAS et al., 2019); 3) *Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica na Creche* (PINTO, 2018); 4) *Práticas comentadas para inspirar: Formação do professor de educação infantil* (ROSSET, et al., 2017); 5) *Buriti Mirim Creche: Educação Infantil* (BARBOSA et al., 2020). As obras foram selecionadas por: a) apresentarem uma didática do trabalho pedagógico; b) possuírem reconhecimento no mercado editorial e serem alinhadas à BNCC; c) estarem relacionadas com o processo de *privatização da formação docente* (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019); e) funcionarem como livros instrumentais de formação docente que objetivam *traduzir* em práticas pedagógicas as orientações da BNCC (BRASIL, 2017).

Metodologicamente, através de uma análise do discurso foucaultiana (FOUCAULT, 2005; 2007), abordaremos os *raciocínios políticos e pedagógicos* (PARAÍSO, 2018) do currículo veiculado nos textos. Com relação aos raciocínios políticos, destacaremos o *alinhamento* à BNCC (BRASIL, 2017). Além disso, evidenciaremos os modos como os textos, a partir de uma racionalidade comum, constituem uma epistemologia do infantil, a partir da prescrição de práticas docentes.

O artigo está organizado em cinco seções. A partir dessa seção introdutória, na segunda seção, abordaremos problematizações relativas às concepções curriculares da BNCC-EI (BRASIL, 2017). Na terceira seção, apresentaremos os operadores analíticos. Na quarta e quinta seção, apresentaremos as análises. Por fim, compartilharemos as considerações finais.

Base Nacional Comum Curricular e a Produção de Livros Didáticos

Iniciamos a discussão abordando o conceito de currículo das DCNEI (BRASIL, 2009) e alguns tensionamentos relativos à BNCC (BRASIL, 2017). As DCNEI avançaram em termos de concepção de currículo, definindo-o 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, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 1). Tal concepção privilegiou o respeito às peculiaridades das crianças, uma vez que deu centralidade à articulação das suas experiências e dos seus saberes, a partir da ação docente. Além disso, as DCNEI destacaram as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo, princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil, concepção de criança, infância e Educação Infantil, orientações em relação ao processo de avaliação na Educação Infantil etc.

Por outro lado, com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), percebemos que houve uma descontinuidade em relação à discussão sobre o currículo da Educação Infantil, conforme havia sido proposto nas DCNEI (BRASIL, 2009). Tal como Corazza (2016), entendemos que a noção de *Base*, de *Nacional*, de *Comum* e de *Curricular*, não é uma questão retórica. De fato, tais noções evidenciam uma noção de currículo, “com caráter operacional e de feições instrumentais” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 10), que incide na formação docente.

Reiterando o argumento das DCNEI de que as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes do currículo, a BNCC orienta que devem ser garantidos às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são operacionalizados a partir de uma organização curricular pautada nos seguintes campos de experiências: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. A partir de cada campo de experiência e da definição de três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), a BNCC indica objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados na docência com as crianças. Outro aspecto que consideramos relevante destacar na BNCC (BRASIL, 2017) é a centralidade da noção de experiência no contexto de aprendizagem. Embora tal noção não seja explorada teoricamente na BNCC, ela baliza o ideário pedagógico compartilhado nos livros didáticos.

Não é nosso objetivo realizar uma análise pormenorizada da BNCC-EI. O intuito é o de compartilhar três problematizações que contribuirão com as análises que desenvolveremos sobre os livros didáticos: a primeira é sobre a noção de *experiência* e de *campos de experiência* na orientação curricular. Ao circunscrever a experiência das crianças da Educação Infantil em campos, a Base delimita a ação das crianças e dos docentes. Tal fato rompe com a ideia de que os campos são relacionais e não disciplinares, já que são descritos no texto da BNCC (BRASIL, 2017) próximos à noção de conteúdo disciplinar (PEREIRA, 2020). A segunda refere-se aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC. Tal como, Medeiros (2021), consideramos que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se pautam em uma perspectiva organicista de desenvolvimento humano. Em tal contexto, o desenvolvimento humano é significado como objetivo, constituindo o que Wong (2008) nomeia de *modelo de desenvolvimento da infância*. Tal perspectiva desconsidera as crianças em sua integralidade, as diferenças que possam existir, bem como os contextos

sociais, culturais e econômicos em que vivem. Conforme ratificam, Silva e Carvalho (2020, p. 502): “embora a BNCC destaque que o ritmo de cada criança deve ser levado em consideração, estabelecer listagens de objetivos pode tornar o currículo e o planejamento rígidos e inclusive estigmatizar crianças [...]” que não atendam o padrão esperado.

A última problematização diz respeito ao processo de *colonização do currículo da Educação Infantil* (ARIOSI, 2019; SILVA; CARVALHO, 2020) presente na BNCC. Inspiradas no modelo de organização curricular italiano, as orientações constantes no documento brasileiro desconsideram a trajetória de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Infantil, assim como secundarizam a história de lutas políticas que garantiram o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Como sinaliza Ariosi (2019), não se trata apenas de inspiração em um modelo curricular estrangeiro, mas de um uso semelhante ao documento original. Desse modo, entendemos que a escolha pelo modelo curricular italiano não é neutra. Existem interesses econômicos que balizam tais escolhas e que mobilizam o mercado pedagógico de cursos, formações e de produção de materiais didáticos no Brasil.

Operadores Analíticos: Docência, Currículo, Discurso e Relações de Poder

As orientações curriculares veiculadas pela BNCC-EI (BRASIL, 2017), alinhadas aos pressupostos das abordagens curriculares italianas, operam na difusão de regimes de verdade pautados em *raciocínios políticos e pedagógicos* (PARAÍSO, 2018) que regulam a docência a partir da produção de uma epistemologia do infantil (CORAZZA, 2001).

Contrários a tal perspectiva, defendemos que a docência na creche pode ser relacional, intencional e articuladora de cuidado e educação a partir de mediações qualificadas de um docente habilitado. Afastamo-nos de noções que remetam a uma essência docente, perspectiva na qual são definidos modelos de docência, a partir da prescrição de um rol de competências universais a serem alcançadas pelos docentes. O docente que atua na creche, ocupa posições de sujeito que são constituídas por suas histórias de vida, formação e pelo contexto social, cultural e econômico onde atua.

Alinhados à BNCC-EI (BRASIL, 2017), os livros didáticos instituem um currículo para docência na creche. Assim, como Palamidessi (1996, p. 197), entendemos que “essa prática discursiva é uma das formas que as instituições estatais intervêm para regular, orientar, fixar limites, [...] com o campo pedagógico”. Isso porque, entendemos o currículo “como um texto que forma e produz modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidos em relação de poder” (PARAÍSO, 2007, p. 93-94). Conforme Corazza (2001, p. 10), o currículo é “uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, modos de ser sujeito”. Em tal direção, alegamos que “um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares” (CORAZZA; TADEU 2003, p. 53). Ao assumirmos o caráter construcionista do *currículo enquanto linguagem* (CORAZZA, 2001), argumentamos que não existe neutralidade nas orientações presentes nos livros didáticos produzidos para os docentes da Educação Infantil. Consideramos que as enunciações dos livros operam um discurso implicado em práticas que regulam a conduta docente.

A partir de Foucault (2007, p. 122), consideramos discurso como “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. Na analítica discursiva “não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva” (FOUCAULT, 2007, p. 132). Com efeito, a analítica discursiva focaliza a especificidade que faz os discursos existirem, os oferecendo “à

observação, à leitura, à uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis [...]” (FOUCAULT, 2007, p.124). A analítica não focaliza o “significado das palavras, mas [o] papel do discurso nas práticas sociais, nas formas em que os enunciados institucionalizados funcionam” (PALAMIDESSI, 1996, p. 193) enquanto práticas. Em suma, “o enunciado não é assombrado pela presença secreta do não-dito, das significações ocultas” (FOUCAULT, 2007, p. 125).

Conforme Palamidessi (1996), o discurso é uma categoria constituída porque media práticas não discursivas e constituinte porque torna possível a produção de significações e sentidos. Especificamente nas obras analisadas, evidenciaremos os raciocínios políticos e pedagógicos (PARAÍSO, 2018), assim como as respectivas tecnologias que colocam em funcionamento uma epistemologia do infantil. Em outras palavras, destacamos que o discurso pedagógico que veicula o currículo da creche nos livros, obedece a um certo ordenamento. Os enunciados que constituem o discurso dos livros constroem uma epistemologia do infantil (CORAZZA, 2001) na qual é enunciado, um modo de ver a criança e de promover o seu desenvolvimento.

O discurso pedagógico presente nos livros, ao instituir uma epistemologia do infantil (CORAZZA, 2001), constrói um modo de exercício da docência por meio do campo de possibilidades que aciona, convocando docentes a se tornarem o profissional demandado pelas obras. Afinal, não existe objeto natural nomeado como currículo. Esse objeto, como tal, somente é materializado dessa forma “pelos discursos que o enunciam, já que além de ser um empreendimento epistemológico é um empreendimento moral” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 53).

Raciocínios Políticos: Expertise Legal e Epistemologia do Infantil em Pauta

A referência às políticas curriculares de Educação Infantil é presença constante nas obras analisadas. A Base *projeta um currículo para docência* (FRANGELLA; DIAS, 2018) na Educação Infantil que se encontra implicado em *sistemas de razão* (POPKEWITZ, 2020), que são operacionalizados na produção de material didático e em propostas de formação docente inicial e continuada. Operando por meio da sintaxe da repetição (SOBRAL, 2013), as obras evidenciam o alinhamento do conteúdo veiculado às orientações curriculares da BNCC-EI (BRASIL, 2017), como poderá ser observado a seguir:

Na BNCC são apontados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram as condições para que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas possam vivenciar seus processos de aprender na educação infantil com protagonismo, nas relações com outras crianças e adultos e na exploração do mundo social e natural. (BARBOSA et al., 2020, p. 8)

Com os currículos organizados com base na BNCC, os professores terão a oportunidade de reconhecer as maneiras como as crianças vivenciam o mundo para aprender e desenvolver-se considerando cinco Campos de Experiências. (DOURADO et al., 2019, p. 24)

As orientações curriculares nacionais para Educação Infantil, especialmente a BNCC, figuram como um cenário a partir do qual se desenvolve a trama das obras, possibilitando que uma noção de *currículo comum* nacional seja compartilhada com os docentes. A apresentação da noção de Base Nacional Comum Curricular, a organização curricular a partir de três agrupamentos etários, a noção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de campos de experiência e sobretudo a listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativa a cada campo de experiência, é uma ação comum desenvolvida nas obras. Ademais, Barbosa et al. (2020) faz referência ao Plano Nacional de Alfabetização, mesmo se tratando de uma obra que focaliza a docência na creche.

Entendemos que a expressão *alinhamento à BNCC* tem movimentado o mercado pedagógico. O uso de tal expressão não é novidade na educação. Temos presenciado a ascendente expansão da publicação, venda e difusão de material didático para *formação* de docentes, livros didáticos para crianças, assim como de cursos de formação continuada cujo slogan é o *alinhamento à BNCC*. De fato, entendemos que a epistemologia do infantil presente nas obras é constituída “por regras e padrões que ordenam as práticas curriculares [...]” reverberando na produção de “teses culturais sobre como a criança é e deve viver” (POPKEWITZ, 2020, p. 49).

Sendo assim, consideramos oportuno problematizar essa noção de desenvolvimento organicista, veiculada pela epistemologia do infantil em pauta, na qual “não há espaço para [...] ocorrências casuais, acontecimentos aleatórios, consciência e desejo” (LEWIS, 1999, p. 79). Não negamos a importância das contribuições da psicologia do desenvolvimento, todavia percebemos que nas obras são desconsideradas as *forças contextuais* (LEWIS, 1999) do desenvolvimento em nome de um padrão a ser alcançado por meio de objetivos. Desse modo, compartilhamos a seguir, alguns modos como se instaura discursivamente um *modelo de desenvolvimento da infância* (WONG, 2008) através das obras:

Quem é a criança de 0 a 3 anos? Ser único, inteiro, expressivo, sensível, amoroso, curioso, inquieto, capaz. Com pensamento, sentimentos, mãos, olhares, corpo inteiro que se conecta desde o nascimento, desde que começa a viver, em busca de dar significado à vida, às coisas, aos outros e a si. (DOURADO et al., 2019, p. 36)

As crianças de 0 até 18 meses contam com significativos avanços no desenvolvimento. Essa é uma fase de transformações. Algumas semanas podem representar grandes mudanças. De uma semana para outra, de um mês para o outro, adquirem mais independência e domínios em habilidades fundamentais, tais como linguagem, motricidade, cognição, afetividade. (PARREIRAS et al., 2019, p. 77)

O desenvolvimento físico parece acontecer com muita naturalidade na infância, porém vale lembrar que alguns fatores desempenham importante papel para sua efetivação: a hereditariedade, os hormônios, o ambiente e a nutrição. (PINTO, 2018, p. 19)

Destacamos o modo persuasivo a partir do qual operam os *raciocínios políticos* (PARAÍSO, 2018) presentes nos textos. A definição de certas características do desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos funciona como mote para difusão de orientações didáticas correspondentes aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (BRASIL, 2017). Portanto o delineamento de uma epistemologia do infantil (CORAZZA, 2001), assentada em objetivos, figura como eixo de articulação entre os raciocínios políticos e pedagógicos (PARAÍSO, 2018) em pauta nos livros.

Raciocínios Pedagógicos: Processos de Regulação da Docência

É através dos *raciocínios pedagógicos* (PARAÍSO, 2018) que se opera a difusão de uma epistemologia do infantil (CORAZZA, 2001) nas obras. A partir da repetição, do contraste e do exemplo (SOBRAL, 2013), os textos das obras são apresentados “de modo que o regime de significação ali presente deixe uma margem mínima para desvios (PEREIRA; RATTO, 2008, p. 127). Mediante o compartilhamento de planejamentos que visam o desenvolvimento das crianças “são mostrados os caminhos e ensinados os passos como quem profere a voz da sabedoria” (p. 132).

A expertise pedagógica, presente nas obras busca “homogeneizar as consciências docentes acerca de seu papel profissional, e às resistências às verdades unificadoras legitimadas” (BOCCHETTI, 2009, p. 122), pelos teóricos e abordagens referenciados, conforme poderá ser observado a seguir:

A abordagem educativa da cidade de Reggio Emilia tem apoiado instituições brasileiras de todo o mundo de forma concreta, nas experiências com as crianças, sobretudo nas Creches municipais e escolas da infância, a enxergar e a escutar cada criança como única e a atuar com elas a partir da perspectiva de que são potentes, capazes e investigadoras, e que possuem múltiplas linguagens para conhecer e se expressar no mundo. (DOURADO et al., 2019, p. 40) A educação busca fundamentações e referências nas áreas da Psicologia, Psicanálise, Ciências Sociais, entre outras, e esses estudos foram e são determinantes para compreender conceitos e abordagens educativas. Inúmeras são as classificações e concepções encontradas nessa área. Abordaremos as mais importantes para complementar e apoiar os temas desta obra. (PARREIRAS et al., 2019, p. 41)

A presença de uma expertise pedagógica é constante nas obras, pois há a necessidade de justificar as propostas e de convencer o docente que as indicações estão pautadas em fundamentos teóricos. Conforme Borges e Garcia (2019, p. 215), os livros didáticos sugerem que “basta inspirar-se, dedicar-se e fazer acontecer!” A docência enunciada, evidencia “a professora como uma aplicadora de uma proposta pedagógica definida” [...] (idem, p. 209), destituindo-se a possibilidade de autoria profissional. Efetiva-se o apagamento do exercício da docência, a partir da secundarização da pesquisa, da reflexão e da proposição de práticas pedagógicas que levem em consideração o exercício do pensamento docente.

Em tal contexto, são apresentadas modalidades de ação didática e atividades, em que se destaca a execução das mesmas para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Organização do cotidiano: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos. Ainda pensando na estratégia para a concretização de uma proposta que respeite o tempo infantil, apontamos as atividades permanentes, as sequências didáticas e os projetos como valiosas ferramentas pedagógicas de organização do cotidiano. (PINTO, 2018, p. 57)

Neste bloco, vamos sugerir 23 propostas de brincadeiras e interações, que buscam a construção da identidade do bebê. Algumas atividades são sugeridas e citadas, outras comentadas em detalhes. Sinta-se à vontade para aproveitar o material que preparamos. Adapte as atividades escolhidas por você. O tempo de duração e a frequência são sugestões para facilitar o seu planejamento. [...] As intervenções que seguem, numeradas de 1 a 6, promoverão o aprimoramento de habilidades que buscam alcançar os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (PARREIRAS et al., 2019, p. 92)

[...] do ponto de vista didático-metodológico, escolhemos três estratégias para uma ação docente que acolha e desafie as crianças, quais sejam: composição de cenários: vinculados à organização espacial, temporal e relacional do cotidiano; construção de trajetos: proposições de ações específicas para grupos [...]. Constituição de projetos: ação participativa que tem como objetivo realizar uma experiência comum a um grupo de crianças [...]. (BARBOSA et al., 2020, p. 15)

Mediante a leitura, é possível observar o modo como os docentes são convidados a assumirem modalidades de ação pedagógica, bem como a desenvolverem atividades que correspondam a certos objetivos, por meio de uma perspectiva operacional que desconsidera a autoria docente. As obras pautam-se na tríade: direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, reiteramos o dito por Campos, Durlí e Campos (2019, p. 179), quando afirmam que “ajudar a interpretar os elementos organizativos da BNCC-EI” tem sido uma aposta dos materiais

didáticos endereçados a docentes da Educação Infantil. Portanto é possível depreender que “o controle centralizado dos currículos da Educação Infantil, instituído pela BNCC se reproduz também nessas iniciativas que objetivam controlar as [...] interpretações [dos] professores (CAMPOS; DURLI, CAMPOS, 2019, p. 180).

Na esteira de tal discussão também destacamos a operação do contraste e do exemplo (SOBRAL, 2013) no âmbito dos raciocínios pedagógicos (PARAÍSO, 2018) presentes nas obras. A convocação dos docentes à reflexão sobre suas ações, é constante nos livros. A leitura das obras incita os docentes a perceberem os supostos equívocos cometidos nas práticas, refletirem sobre eles e se prepararem para assumir uma nova postura profissional. A partir do compartilhamento de questões para o professor refletir sobre sua prática, evidenciamos a presença da *sintaxe do contraste* (SOBRAL, 2013). Como lembram Borges e Garcia (2019, p. 212), são “recorrentes as indicações de questões para reflexão [...], as quais giram em torno da postura do profissional e das características de seu trabalho”. Como compartilharemos a seguir, trata-se sempre de um contraste entre a experiência prévia do docente e o que está sendo abordado como sendo inovador.

Uma parada para reflexão. Voltando-se com outros olhos a essa prática, pode-se perguntar: O que a criança ganha como experiência, além da higiene? O que, nessa cena, transforma a troca de fralda em “currículo”? Ou, ainda, o que há de educativo nesse momento de cuidado? (ROSSET, 2017, p. 15)

A organização da sua sala referência, hoje, contempla o brincar, os brinquedos e as brincadeiras preferidas das crianças? Esse espaço também contempla possibilidade de organização que propiciem: o movimento livre e a interação? A leitura? A imaginação (simbólico)? A exploração e as descobertas? O descanso e a intimidade? A higiene? A autonomia? (PINTO, 2018, p. 40)

Como é possível notar, o docente, ao realizar a leitura, a partir da reflexão sobre sua prática, “é levado a construir má consciência” (PEREIRA; RATTO, 2008, p. 132). Na mesma direção, observamos a difusão de uma variedade de *práticas exemplares*. Práticas que mostram caminhos a serem trilhadas pelos docentes, já que elas podem ser entendidas como “receitas de sucesso, materializadas através de relatos de experiências e da opinião de especialistas, que indicam o que as docentes devem fazer [...]” (BORGES; GARCIA, 2019, p. 215).

É importante lembrar que, para aqueles que chegaram ao mundo há pouco tempo, tudo é novo e pode ser trabalhado como brincadeira. Um desses momentos tão corriqueiros de troca de fralda aconteceu em uma Escola de Educação Infantil entre uma menina de 2 anos e sua professora. A criança brincava no pátio com um carrinho de puxar, quando a professora se aproxima e pergunta: — Maria, vamos ver se sua fralda está cheia? A criança volta-se para educadora e elas iniciam uma conversa. A professora pede permissão para sentir a fralda, e percebe que estava bastante molhada. — Nossa, isso deve estar te incomodando para brincar, porque sua fralda está molhada e pesada! Vamos lá trocar, depois você volta a brincar? (ROSSET, 2017, p. 13)

No solário, seis placas de madeira com argila aguardam o grupo em uma mesa comprida. As crianças se aproximam, tocam a argila, amassam. A sensação gelada pode dar lugar ao calor do manuseio. Conforme investem movimento sobre a materialidade densa, a argila vai amolecendo, cedendo, ganhando formas. Nascem bolinhas. Olhar para a produção dos colegas pode inspirar o nascimento de ‘cobrinhas’ e ‘minicobrinhas’; conversas podem surgir: “Olha! São as filhinhas!”. A crianças podem compor perto de si uma configuração de grandes e pequenas cobrinhas. Dar-lhe nomes, contar: “1, 2, 3 e 4 grandes, vai ser a mãe, o pai, o vô e a vô. E essas são as filhinhas 1,2”. [...] (BARBOSA et al., 2020, p. 145)

Diante do exposto, concordamos com Abramowicz e Cruz (2015, p. 171), quando alertam que “o que temos vivido é um processo avassalador e homogeneizador das práticas educativas [...]. De fato, entendemos que esse processo de destituição da autoria docente tem refletido na precarização do trabalho profissional na Educação Infantil. Ou seja, através da difusão de *pedagogias suplicantes e prescritivas* (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015), tem-se secundarizado o exercício intelectual da docência na creche.

Considerações Finais

A partir das discussões, evidenciamos que os livros analisados “funcionam como um currículo de formação docente que ensina professoras[es] acerca do que devem ser e como devem proceder” (BORGES; GARCIA, 2019, p. 211). Nesse contexto, destacamos os *sistemas de razão* (POPKEWITZ, 2020) presentes na BNCC, bem como suas reverberações na difusão de uma *epistemologia do infantil* (CORAZZA, 2001). Em tal direção, focalizamos os *raciocínios políticos e pedagógicos* (PARAÍSO, 2018) presentes no currículo veiculado pelas obras.

A partir das análises, foi possível inferirmos que: a) os livros didáticos são manuais de formação que desconsideram a capacidade intelectual docente, ou seja, os docentes são significados como sujeitos incapazes de fazerem escolhas e tomarem decisões em relação ao trabalho pedagógico; b) ao contrário do que tem sido defendido no mercado pedagógico, os livros não suprem o suposto déficit na formação inicial docente; tal visão iluminista da formação docente corresponde a uma justificativa neoliberal de privatização da educação pública e de precarização da docência — todas as obras analisadas independentemente da abordagem didática estão comprometidas com a difusão de uma epistemologia do infantil (CORAZZA, 2001); c) entendemos que, a partir da BNCC-EI, constrói-se uma representação modelar de criança; d) nos livros didáticos, apaga-se a concepção de currículo compartilhada nas DCNEI (BRASIL, 2009), cedendo-se lugar a um currículo prescritivo e homogeneizador.

Por fim, sem esgotar a discussão, concordamos com Abramowicz e Cruz (2015, p. 171), quando afirmam que: “dizer ao outro como fazer, é uma indignidade de dizer pelo outro”. Portanto defendemos uma formação docente ética, contextual, crítica, não liberal e epistemologicamente situada, na qual os professores de Educação Infantil tenham a possibilidade de exercer a autoria de suas práticas para que possam “curricularizar e didatizar criadoramente” (CORAZZA, 2016, p. 140). Eis a nossa defesa e aposta enquanto pesquisadores e professores universitários da área da Educação Infantil.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Carvalho RS e Guizzo BS; **Metodologia:** Carvalho RS e Guizzo BS; **Investigação:** Carvalho RS e Guizzo BS; **Redação – Primeira versão:** Carvalho RS e Guizzo BS; **Redação – Revisão & edição:** Carvalho RS e Guizzo BS.

Financiamento

Não se aplica.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. Cartografias em educação infantil: O espaço da diáspora. *In*: FARIA, A. L. G. et al. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 155-178.

ARIOSI, C. M. F. 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. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 15 set. 2021.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Buriti Mirim Creche: Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2020.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: Uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N17.4410>

BORGES, J. D. G.; GARCIA, M. M. A. O livro didático para professoras de Educação Infantil: Um artefato pedagógico da subjetivação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 43, set./dez. 2019. p. 193-221. <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9641>

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. 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. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>

CORAZZA, S. Base Nacional Comum Curricular: Apontamentos críticos-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 135-144, dez. 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>

- CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DOURADO, M. *et al.* **Fios da Infância** – entrelaçamentos no início da vida: Didática para professores em Creches. Belo Horizonte: Baobá, 2019.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.
- FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. 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. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14785>
- LEWIS, M. **Alterando o destino**: Porque o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna, 1999.
- MEDEIROS, C. M. **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
- MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o presente**: Gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.
- PALAMIDESSI, M. La producción del “maestro constructivista” em el discurso curricular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 1996.
- PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: Invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. *In*: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.
- PARREIRAS, N. *et al.* **Acalanto de brincadeiras e interações na creche**. Belo Horizonte: RHJ, 2019.
- PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: Um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, p.73-89, jan./jun., 2020. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>
- PEREIRA, M. V.; RATTO, C. G. Rastros del fundamentalismo pedagógico en la formación de profesores. **Archivos de Ciencias de la Educación**, Ensenada, año 2, n. 2, p. 121-134, 2008.
- PINTO, A. **Cadê?** Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica na Creche. Curitiba: Positivo, 2018.
- POPKEWITZ, T. 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. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4508>

ROSSET, J. *et al.* **Práticas comentadas para inspirar**: Formação do professor de educação infantil. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.08>

SOBRAL, A. **Sintaxes Pedagógicas no fotojornalismo da Veja sobre o agronegócio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Rio Grande do Sul, 2013.

WONG, J. Paradoxo de capacidade e poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento da infância. *In.*: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Orgs.) **Por que Foucault?** Porto Alegre: Artmed. 2008. p. 81-99.

Recebido: 17 set. 2021

Aprovado: 25 mar. 2022

Editores Associados:

Alessandra Arce Hai e Juan Manuel Sánchez