

Artigo

A commodificação da docência no currículo de livros didáticos para docentes de pré-escola

The commodification of teaching in the curriculum of textbooks for preschool teachers

La commodificación de la docencia en el currículo de libros didáticos para docentes del preescolar

Rodrigo Saballa de Carvalho¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

Resumo

O artigo é decorrente de uma pesquisa que, fundamentada nos estudos de Michel Foucault e nos estudos de currículo, tem como objetivo analisar a commodificação da docência em livros didáticos para professores de pré-escola. A commodificação diz respeito a como, na sociedade neoliberal contemporânea, a docência na Educação Infantil tem sido significada como mercadoria. O material de análise é composto por quatro livros didáticos destinados a docentes da pré-escola. A metodologia empregada é a análise do discurso foucaultiana. Com base nas análises, são discutidos os raciocínios políticos e pedagógicos em funcionamento nos discursos em circulação nas obras. Mediante a análise do material, são definidas duas unidades de discussão: a precarização do ofício docente e o alinhamento dos livros à BNCC-EI; e pedagogias de *take-away* nas lições de docência presentes nas obras. O enfoque da primeira unidade analítica é a discussão dos raciocínios políticos que modelizam o ofício docente a partir das orientações curriculares nacionais enquanto discursividade constituidora de sistemas de pensamento. Na segunda unidade analítica, são discutidos os modos como as obras através de seus raciocínios pedagógicos destituem o docente de sua função. Por meio das análises, é possível inferir que: 1) as obras analisadas sustentam-se na racionalidade em pauta na BNCC-EI; 2) os raciocínios políticos e pedagógicos em circulação nas obras têm como efeito a precarização do trabalho docente. Portanto, a partir das discussões empreendidas reivindica-se o exercício do pensamento docente como forma de resistência à commodificação da docência que posiciona o professor em um lugar de não saber.

Abstract

The article is the result of a research project that, based on Michel Foucault's studies and on curriculum studies, aims to analyze the commodification of teaching in textbooks for preschool teachers. Commodification concerns how, in a contemporary neoliberal society, teaching in Early Childhood Education has been signified as a commodity. The material analyzed consists of four textbooks designed for preschool teachers. The

¹ Docente do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Educação Infantil e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEduc/UFRGS, Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Linguagens e Cotidiano de bebês e crianças pequenas – CLIQUE CNPQ/UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998> E-mail: rsaballa@terra.com.br.

methodology used is Foucauldian discourse analysis. Based on the analyses, the political and pedagogical reasoning at work in the discourses circulating in the publications are discussed. Through the analysis of the material, two units of discussion are defined: the precariousness of the teaching profession and the alignment of the books with the BNCC-EI; and take-away pedagogies in the teaching lessons present in the textbooks. The focus of the first analytical unit is the discussion of political reasoning that models the teaching profession based on national curricular guidelines as a discursivity that constitutes systems of thought. In the second analytical unit, the ways the publications, through their pedagogical reasoning, remove the teacher from their role are discussed. Through the analyses, it is possible to infer that: 1) the publications analyzed are supported by the rationality on BNCC-EI's agenda; 2) the political and pedagogical reasoning in circulation in the books has the effect of making teachers' work precarious. Therefore, based on the discussions undertaken, the exercise of teachers' thinking is claimed as a form of resistance to the commodification of teaching that positions the teacher in a place of not knowing.

Resumen

Este artículo proviene de una investigación que, fundamentada en los estudios de Michel Foucault y en los estudios del currículo, tiene el objetivo de analizar la commodificación de la docencia en libros didáticos para maestros del preescolar. La commodificación se refiere a cómo, en la sociedad neoliberal contemporánea, la docencia en la Educación Infantil se ha significado como mercancía. El material de análisis está compuesto por cuatro libros didáticos destinados a docentes del preescolar. La metodología empleada es el análisis del discurso de Foucault. Con base en los análisis, se debaten los raciocinios políticos y pedagógicos en funcionamiento en los discursos que circulan en las obras. A través del análisis del material, se definen dos unidades de debate: la precarización del oficio docente y la alineación de los libros con la BNCC-EI; y pedagogías de take-away en las lecciones de docencia presentes en las obras. El enfoque de la primera unidad analítica es la discusión de los raciocinios políticos que modelizan el oficio docente a partir de las orientaciones curriculares nacionales como discursividad constituyente de sistemas de pensamiento. En la segunda unidad analítica se debaten los modos como las obras, a través de sus raciocinios pedagógicos, destituyen al docente de su función. Por medio de los análisis, se puede inferir que: 1) las obras analizadas se sostienen en la racionalidad en discusión en la BNCC-EI; 2) los raciocinios políticos y pedagógicos en circulación en las obras tienen el efecto de precarización del trabajo. Por lo tanto, a partir de los debates emprendidos, se reivindica el ejercicio del pensamiento docente como forma de resistencia a la commodificación de la docencia que posiciona al maestro en un lugar de no saber.

Palavras-chave: Docência, Livro didático, Discurso, Pré-escola.

Keywords: Teaching, Textbooks, Discourse, Preschool.

Palabras clave: Docencia, Libro didático, Discurso, Preescolar.

1. Considerações iniciais

A aliança entre economia e educação, muitas vezes vista de modo naturalizado na sociedade, tem repercutido na *produção de mercados, imaginários e modos de governamento* (Robert-Holmes; Moss, 2022) de pessoas, bens e serviços no âmbito educacional. Como efeito, a educação das crianças entendida como investimento em capital humano tem ocupado um lugar privilegiado nos programas e políticas sociais. O ideário da criança como capital humano a ser investido desde o nascimento sustenta uma concepção de educação aliada a um projeto neoliberal de sociedade, pautado nos valores econômicos de *competição, escolha e cálculo* (Robert-Holmes; Moss, 2022).

Ora, sempre é bom lembrar que “o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade” (Dardot; Laval, 2016, p. 17) que assume o *mercado como base das relações* (Robert-Holmes; Moss, 2022).

Em tal perspectiva, Dardot e Laval (2016, p. 17) definem o neoliberalismo como “[...] o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal de concorrência”. Conforme argumenta Gago (2018, p. 16), trata-se “[...] de uma racionalidade que não é totalmente abstrata nem macropolítica, mas posta em jogo pelas subjetividades e táticas da vida cotidiana [...]”. Isso implica dizer que o neoliberalismo opera na subjetivação do sujeito, conduzindo a sua conduta em relação a suas formas de “[...] pensar sobre si mesmo, sobre os outros e as instituições” (Robert-Holmes; Moss, 2022, p. 149, tradução própria). Esse processo de subjetivação, além de incidir nos comportamentos e nas relações sociais dos sujeitos, também tem efeitos nos modos como eles passam a entender a política, a saúde, o meio ambiente e a educação. Em síntese, de acordo com Gago (2018, p. 16), o neoliberalismo é “[...] uma forma sofisticada, inovadora e complexa de articular, íntima e institucionalmente, uma série de tecnologias, procedimentos e afetos que incentivam a livre-iniciativa [...]” por meio da liberdade dos indivíduos.

Diante desse cenário social de difusão da racionalidade neoliberal, Abramowicz e Kramer (2023) problematizam a neurociência, as avaliações em larga escala, a aliança entre economia e educação, assim como a defesa da antecipação da alfabetização das crianças pequenas na Educação Infantil, como concepções em disputa, que têm procurado definir a função educacional das creches e pré-escolas no tempo presente. Sob esse prisma, convém destacar que, com a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, estabelecida na Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009a), e sobretudo com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), tem se intensificado a ênfase em uma perspectiva propedêutica de trabalho docente na Educação Infantil, na qual é secundarizada a concepção de currículo presente nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b), cujos eixos norteadores são as interações e a brincadeira. Em grande medida, o discurso curricular da BNCC para a Educação Infantil (BNCC-EI) (Brasil, 2017) opera na constituição e difusão de regimes de verdade. O argumento central da BNCC é o desenvolvimento de uma docência que garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como de uma ação pedagógica que esteja pautada no trabalho com campos de experiências. Isso significa que os “fundamentos [da BNCC] estão assentados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84).

Em razão do processo de implantação da BNCC (Brasil, 2017) nos Estados e municípios brasileiros, também é possível observar a movimentação do “mercado pedagógico” educacional a partir da intensa difusão de sistemas de ensino, livros didáticos para docentes, mentorias, tutorias, *lives*, *sites*, páginas no Instagram, assim como de cursos de formação continuada endereçados aos docentes que atuam com crianças pequenas, cuja ênfase tem sido a definição de um *padrão de docência* (Fanizzi, 2023) na Educação Infantil alinhado às demandas de tal política curricular. Especialmente em relação à pré-escola, o

enfoque do trabalho docente vem sendo a alfabetização das crianças e o correlato desenvolvimento de competências matemáticas que as habilitem a obter desempenho satisfatório de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, melhorando, dessa maneira, os *rankings* dos sistemas de avaliação dos municípios. Na esteira desse processo, nas redes municipais de ensino, estão cada vez mais presentes as parcerias público-privadas, com a contratação de sistemas de ensino responsáveis pela formação docente e pelo fornecimento de material didático destinado ao planejamento, acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças. De fato, contemporaneamente, é perceptível a difusão do que Clark (2023) denomina como *pedagogias de take-away*, ou seja, a difusão de manuais de práticas pedagógicas prontos para o consumo imediato dos docentes.

Nesse cenário educacional pautado em uma lógica econômica de investimento em capital humano, “[...] o mercado é visto como a base de todas as relações” (Robert-Holmes; Moss, 2022, p. 7, tradução própria) e tem reverberado na *comodificação da Educação Infantil* (Vandenbroeck; Lehrer; Mitchell, 2023). De modo geral, conforme apontam Beck e Cunha (2017, p. 137), a “comodificação refere-se ao fenômeno contemporâneo em que muitos bens, serviços, ideias e também pessoas [...] passam a ser transformados em mercadorias vendáveis”. Particularmente no que tange à Educação Infantil, a comodificação diz respeito a uma “[...] ampla tendência de privatização e comercialização, bem como de outras formas de transformação da educação em geral e do jardim de infância em particular em uma mercadoria” (Vandenbroeck; Lehrer; Mitchell, 2023, p. 17, tradução própria). No caso da Educação Infantil, a partir do processo de implantação da BNCC (Brasil, 2017) nas redes públicas de ensino, tem sido perceptível o processo de *tecnização e padronização* (Fanizzi, 2023) da docência, por meio da difusão de materiais didáticos que orientam a prática docente.

Para melhor compreender tal investida, o objetivo do artigo é analisar a comodificação da docência no currículo de livros didáticos para professores de pré-escola com base em uma pesquisa² fundamentada nos estudos de Michel Foucault e nas contribuições dos estudos pós-críticos de currículo. Metodologicamente, trata-se de uma análise do discurso foucaultiana. Por sua vez, o material de análise é constituído pelas seguintes obras: 1) *Aprender com a criança: experiência e conhecimento* (Deheinzelin; Monteiro; Castanho, 2018); 2) *Pé de brincadeira: pré-escola* (Cordi, 2018); 3) *Fios da infância – teias da vida: didática para professores em Pré-Escolas* (Dourado et al., 2019); 4) *Cirandas de traços e letras na Pré-Escola* (Parreiras; Granville, 2019).

As obras que constituem o material de análise foram selecionadas pelo fato de: a) serem utilizadas por docentes de pré-escola em instituições públicas e privadas de ensino; b) apresentarem uma didática do trabalho pedagógico a

² Trata-se da pesquisa intitulada: O currículo da Educação Infantil em discurso nos livros didáticos de formação de professores, desenvolvida por Rodrigo Saballa de Carvalho no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEduc/UFRGS, na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, no período de 10/12/2019 a 10/12/2023. O material de análise da pesquisa foi constituído por um conjunto de 10 livros didáticos para docentes de pré-escola. Devido aos limites do presente artigo, o material de análise será composto por quatro obras.

ser desenvolvido com as crianças de 4 e 5 anos de idade³; c) destacarem estar alinhadas às orientações curriculares que constam na BNCC-EI (Brasil, 2017); d) operarem na comodificação da docência na pré-escola. É importante destacar que, nas análises, as obras serão vistas na produtividade das relações de poder que elas engendram, já que o *discurso* (Foucault, 2007, 2010) veiculado nos livros analisados opera por meio de uma racionalidade em que há a seleção de saberes, a proposição de práticas e a constituição de um vocabulário que indica um currículo de Educação Infantil a ser desenvolvido através do trabalho docente.

Corroborando essa perspectiva analítica, Paraíso (2018) argumenta que é possível discutir o currículo a partir de seus *raciocínios políticos e pedagógicos*. A análise dos raciocínios políticos do currículo possibilita “[...] ver e entender seus arranjos, seus interesses, suas relações de poder, seus conflitos, suas alianças, suas inclusões/exclusões” (Paraíso, 2018, p. 27). Por sua vez, de acordo com Paraíso (2018, p. 27), a análise do currículo por meio dos *raciocínios pedagógicos* permite “[...] falar de sua organização, dos critérios de seleção dos conteúdos usados, de seu planejamento [...] de seus materiais, do que ele ensina [...]”. Diante disso, o que será analisado no decorrer do artigo é como o currículo da Educação Infantil, enquanto prática de significação, funciona por meio de *raciocínios políticos e pedagógicos* (Paraíso, 2018) que incidem na comodificação da docência. Portanto, pode-se entender que o discurso curricular presente nas obras analisadas é emergente da BNCC-EI (Brasil, 2017) enquanto discursividade constituidora de sistemas de pensamento.

Tendo em vista essas considerações, serão descritos os modos como os enunciados veiculados pelos livros didáticos posicionam o docente em um lugar de não saber, destituindo-o de seu ofício profissional. Para tanto, na primeira unidade analítica, serão evidenciados os *raciocínios políticos* (Paraíso, 2018) veiculados pelas obras analisadas. Prosseguindo a discussão, na segunda unidade analítica, o foco será os *raciocínios pedagógicos* (Paraíso, 2018) que circulam nas obras. Através das análises, será discutida a forma de funcionamento das linhas de raciocínio presentes nas obras e seus efeitos na subjetivação docente.

Convém informar que o artigo está organizado em seis seções. Após esta seção introdutória, na segunda seção será compartilhada a perspectiva conceitual da investigação. Na terceira seção, o foco de atenção será a BNCC-EI (Brasil, 2017) enquanto política curricular contemporânea. Na quarta seção, será discutido o alinhamento das obras à BNCC-EI, assim como os *raciocínios políticos* emergentes de tal processo. Prosseguindo a discussão, na quinta seção, serão analisadas as lições de docência veiculadas nas obras, que operam como vetores de raciocínios pedagógicos por meio da orientação da ação pedagógica docente. Por fim, serão apresentadas as considerações finais do artigo.

2. Currículo, discurso e comodificação da docência: perspectiva conceitual

A proposta deste livro-semente trouxe reflexões, teorias, conceitos, experiências e práticas na Pré-Escola. Essa etapa formadora da criança foi visitada com o olhar voltado às

³ A obra escrita por Deheinzelin *et al.* (2018) contempla a creche e a pré-escola, todavia as análises foram focadas no trabalho docente com as crianças de 4 e 5 anos de idade.

infâncias brasileiras e à singularidade de cada criança (Parreiras; Granville, 2019, p. 162, grifo próprio).

Que papel o professor assume na escola? Que crenças, ideias e princípios apoiam as suas práticas? Como atuar no dia a dia com crianças? Como encontrar as perguntas investigativas que vêm das próprias crianças? Que recursos e instrumentos são importantes na organização de sua prática educativa? Como apoiar as investigações das crianças? Como fazer boas perguntas? (Dourado *et al.*, 2019, p. 50, grifo próprio).

Neste capítulo, **serão apresentados 10 temas para serem desenvolvidos durante o ano. Cada tema é composto por 10 propostas didáticas destinadas a crianças de 4 anos e 10 propostas didáticas destinadas às crianças de 5 anos de idade. Você, professor, encontrará na abertura de cada tema um quadro com o título das propostas, tempo sugerido para aplicá-las e os recursos e materiais necessários.** Em todas as propostas você encontrará **o título da atividade, a indicação do Campo de Experiência, Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em evidência** e autoavaliação e avaliação (Cordi, 2018, p. 36, grifo próprio).

Indagações em relação ao papel docente na Educação Infantil, compartilhamento de temas e propostas alinhadas à BNCC-EI (Brasil, 2017) para serem desenvolvidas com as crianças de 4 e 5 anos durante o ano letivo, assim como a difusão de reflexões, experiências e práticas para a ação pedagógica com as crianças são conteúdos presentes de modo recorrente no conjunto de livros analisado. Nas obras, são apresentadas temáticas, modalidades de planejamento e estratégias de avaliação que devem ser desenvolvidas com as crianças na jornada cotidiana. Todavia, não se trata de uma imposição de práticas a serem adotadas pelo docente, mas de um convite, tendo o profissional liberdade de escolha no âmbito da oferta compartilhada. Em outros termos, segundo Dardot e Laval (2016, p. 325), “postular a liberdade de escolha, suscitar e constituir na prática essa liberdade, pressupõe que os sujeitos sejam conduzidos [...] a fazer as escolhas que serão proveitosas a todos [...]”.

Dentro dessa lógica, as atividades compartilhadas com o professor sustentam-se na *expertise* das bases legais, nos fundamentos teóricos em voga e em práticas docentes consideradas exitosas que são reportadas pelos autores. Por esse viés, as obras “[...] funcionam como um currículo de formação docente que ensina as professoras acerca do que devem ser e como devem proceder” (Borges; Garcia, 2019, p. 2011). Em vista disso, neste artigo, os livros são considerados como difusores de um currículo, incidindo no que é selecionado como conhecimento a ser abordado com as crianças e, sobretudo, em como o docente deve atuar. Por todos esses aspectos, o currículo é aqui entendido como: a) “artefato cultural que apresenta um conjunto de saberes selecionado do repertório de conhecimentos disponíveis para serem ensinados a alguém que se deseja formar [...]” (Paraíso, 2007, p. 93); e b) “como um texto cultural; um texto vivo e de vidas, que produz sentidos sobre o mundo [...]” (Paraíso, 2023, p. 11). Assim, o currículo das obras enquanto discurso pedagógico institui formas

de o docente ser, de se relacionar com as crianças, com seus pares e consigo próprio, e de atuar, tendo como efeito a produção da subjetividade do profissional. Como se vê nas obras, os ditos que retratam o docente que atua na pré-escola seguem uma determinada *ordem do discurso* (Foucault, 2010). Ao encontro disso, o profissional atribui sentidos à docência na pré-escola através (e por meio) de uma série de sistemas de restrições e incitações discursivas que o posicionam de um modo específico. Portanto, os enunciados que constituem os discursos sobre docência nos livros seguem regras de formação específicas que posicionam o professor em um “não lugar” (Fanizzi, 2023) ao desconsiderar a formação prévia do profissional e a sua capacidade intelectual de criar repertórios, realizar escolhas e planejar suas práticas.

Nessa direção, o conceito de discurso está sendo entendido com base em Foucault (2007, p. 32) como “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”. Foucault (2007, p. 124) afirma que “a análise enunciativa [...] só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados”. Há que se considerar, portanto, que os discursos têm sentido somente a partir do que é efetivamente dito, já que o “enunciado não é assombrado pela presença secreta do não-dito, das significações ocultas, das repressões” (Foucault, 2007, p. 125). Desse ponto de vista, no caso da análise das obras, será interrogada a linguagem, o que de fato foi dito a respeito de determinado assunto, sem a pretensão de realizar interpretações ou de desvendar o que supostamente estaria subjacente aos enunciados. A esse respeito, Foucault (2007, p. 126) ressalta que, “se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso [...] interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz”. Foucault (2010, p. 37) argumenta que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo”.

Na análise do discurso foucaultiana, “não importa quem fala”, mas o que é dito, uma vez que tal enunciação emerge de um determinado lugar que deve ser “[...] considerado necessariamente no jogo de uma exterioridade” (Foucault, 2007, p. 139). Assim, as orientações didáticas que constam nos livros analisados, ao configurarem uma determinada função enunciativa, produzem *regimes de verdade* (Foucault, 2007) que procuram definir um modo específico de ser docente de pré-escola. Dessa perspectiva, vale pontuar que a “[...] docência [na Educação Infantil] não é uma essência, uma substância, uma forma idêntica a si mesma, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos de subjetivação” (Schuler, 2016, p. 132) que se encontram em um território de disputas nas políticas curriculares, nas políticas de formação docente, no mercado pedagógico que opera na formação continuada dos professores e também no contexto das instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

É então possível afirmar que o currículo pode ser entendido enquanto discurso que produz sentidos sobre a Educação Infantil, a infância, as crianças, os docentes e as famílias. Para melhor compreender essa investida, Robert-Holmes e Moss (2022, p. 1, tradução própria) apontam que, na Educação Infantil, atualmente “há muitos discursos sobre resultados e qualidade, testagens e avaliação, intervenções e programas, [...] investimento e capital humano, preparação e prontidão, mercado e marketing”, que corroboram a comodificação da Educação Infantil. De um ponto de vista analítico, Robert-Holmes e Moss

(2022) questionam a quem interessa esse modo dicotômico de pensar a educação das crianças pequenas e a razão pela qual a comodificação da Educação Infantil tem sido vista socialmente como indelével na vida contemporânea.

Considerando tais inquietações, é oportuno ressaltar que a comodificação na educação também tem sido debatida em pesquisas brasileiras, como as desenvolvidas por Rocha (2013) e Novakowski (2017). Em sua investigação, Rocha (2013) realiza uma análise cultural de *sites* institucionais e de um livro educacional, tendo em vista elucidar como a formação continuada vem se tornando uma *commodity* à venda dos consumidores interessados em conquistar uma posição de destaque no mercado de trabalho. No caso da Educação Infantil, as discussões compartilhadas pela referida autora possibilitam uma aproximação com o debate sobre o movimento do mercado pedagógico contemporâneo – de cursos, *lives*, mentorias e aconselhamento de *influencers* educacionais – que tem transformado a educação das crianças em um produto à venda. Por sua vez, Novakowski (2017) aborda em sua investigação a comodificação da Educação Infantil por meio da análise cultural de *sites* de instituições educacionais – creches e pré-escolas – que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A análise discursiva, realizada pela pesquisadora, das imagens e textos divulgados nos *sites* das instituições evidencia a produção de *regimes de verdade* (Foucault, 2007) sobre a Educação Infantil contemporânea, assim como a difusão de uma concepção de criança como capital humano. Sob a ótica de análise empregada por ela, é possível depreender que, mesmo no caso da educação, “[...] tudo tem um preço e é transacionável no mercado, para ser comprado e vendido como lucro” (Robert-Holmes; Moss, 2022, p. 7, tradução própria).

Por todos esses aspectos indicados, Beck e Cunha (2017, p. 145) argumentam que “[...] a comodificação universal gera processos de objetivação e padronização de gostos, lugares e sentimentos, implicando no descolamento do indivíduo das esferas de decisão e reforçando a coisificação do próprio sujeito [...]”. É possível assim afirmar que a docência na Educação Infantil também vem sofrendo um processo de comodificação ascendente, no qual “o professor deve se haver, [...] não apenas com a precariedade material em seu ofício, mas também com uma precariedade simbólica” (Fanizzi, 2023, p. 66). Com efeito, pode-se dizer que os livros didáticos endereçados aos docentes de pré-escola – foco de análise do artigo – operam na difusão de *pedagogias de take-away* (Clark, 2023) produzidas e ofertadas por editoras que desconsideram a potência do exercício intelectual dos professores.

De fato, como assegura Fanizzi (2023, p. 66), temos visto “[...] a cada dia a figura docente ser espoliada dos elementos que lhe conferem um lugar distintivo – de representante do mundo – no tecido social”. Em outras palavras, a “[...] figura docente parece não mais usufruir de uma inscrição simbólica distintiva na vida junto aos outros” (Fanizzi, 2023, p. 66). Isso significa que tem se tornado recorrente a transformação do ofício profissional em um bem de consumo à venda no mercado. A partir do panorama conceitual compartilhado, na próxima seção, o foco de discussão será a problematização da política curricular da BNCC-EI (Brasil, 2017) e os seus efeitos na *tecnização e padronização* (Fanizzi, 2023) da docência.

3. BNCC-EI enquanto manifestação das demandas da sociedade neoliberal

É fato que a BNCC-EI (Brasil, 2017), enquanto política curricular que se encontra em processo de implantação, não tem atendido o propósito de equidade educacional por meio de uma orientação curricular “nacional” e “comum”, assim como não tem repercutido no avanço da qualidade educacional ofertada nas instituições públicas de ensino do país. O que tem se percebido na Educação Infantil é o *déficit* de atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches públicas e geralmente o enfoque preparatório das pré-escolas, considerando a alfabetização das crianças e o alcance de melhores índices de aproveitamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como referem Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 104), trata-se de um “[...] meio de articular a política de educação obrigatória, [...] e assegurar que as crianças atinjam metas educacionais e de prontidão escolar [...]”. Dito de outro modo, trata-se de investimento em capital humano.

Note-se que, mesmo com a implantação da BNCC (Brasil, 2017), persiste a baixa remuneração dos docentes de Educação Infantil, que segue deficitária a formação inicial e continuada para atuação com as crianças pequenas, que há um aumento exponencial de convênios entre os municípios e o setor privado para o atendimento na Educação Infantil, que o atendimento das crianças de 4 e 5 anos tem sido transferido para as escolas de Ensino Fundamental, assim como segue evidente a falta de estrutura física de muitas instituições. Em face dessa questão, Hypólito (2019, p. 185-186) afirma que “[...] a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural [...]”, bem como uma secundarização dos problemas educacionais de ordem estrutural enfrentados em nosso país. Corroborando o argumento, Corazza (2016, p. 141) indaga se a proposição de um currículo com abrangência nacional não seria relativizar “[...] a espúria remuneração do magistério, escolas mal equipadas, prédios deteriorados, má qualidade do material didático, deficitária formação dos professores etc?”. Certamente a questão abordada pela autora possibilita depreender que a proposição de uma orientação curricular nacional é uma demanda da sociedade neoliberal contemporânea.

Dessa maneira, tendo em vista o alerta de Sztulwark (2023, p. 55) de que o neoliberalismo é um “projeto político que procura alinhar a vida sob a forma empresa (empresa capitalista, entenda-se) como a unidade mais elevada e digna da ação coletiva”, é possível afirmar que a educação é um meio de difusão de “suas crenças, concepções e visões constituintes de um imaginário” (Robert-Holmes; Moss, 2022, p. 90, tradução própria), centrado no indivíduo a partir de um apagamento das diferenças. Ora, sempre é bom lembrar que, “se o âmbito neoliberal é interpretado como a modalidade de capitalismo atual, podemos dizer que não há um fora do neoliberalismo [...]” (Sztulwark, 2023, p. 55). Nesse contexto, “o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente” (Hypólito, 2019, p. 195-196) e pela instauração de novos valores e sensibilidades em relação à prática dos professores.

Desta feita, é oportuno destacar que não é objetivo da seção apresentar um histórico do processo de elaboração da BNCC-EI (Brasil, 2017), pois tal relato pode ser acompanhado em Ariosi (2019), Pereira (2020) e Nascimento (2022), autores que evidenciam os embates políticos em torno da definição das orientações curriculares para a Educação Infantil. Outrossim, o propósito da seção é evidenciar o modo como a política da BNCC-EI (Brasil, 2017), enquanto produção discursiva pautada nos valores de “competição, escolha e cálculo”

(Robert-Holmes; Moss, 2022, p. 6, tradução própria), incide no processo de comodificação da docência na Educação Infantil. No caso da BNCC-EI (Brasil, 2017), é evidente que o documento tem servido como condição de emergência para a produção e difusão de materiais didáticos – como livros, apostilas, sistemas de ensino etc. – a partir da parceria entre os Estados e municípios e editoras e instituições privadas de assessoria educacional que têm prescrito o trabalho a ser desenvolvido pelos docentes nas instituições de Educação Infantil.

Importa dizer que, embora o documento da BNCC-EI declare que não se trata de um currículo, mas de uma orientação curricular nacional, “[...] parece difícil que um texto [...] investido de tal envergadura de Estado e com tais minúcias [...] seja percebido, sentido e avaliado, pelos professores das escolas como não obrigatório” (Corazza, 2016, p.141). No que tange à Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) ratifica a concepção de currículo das DCNEI (Brasil, 2009b, p. 1): “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento [...]” das crianças. Na mesma direção, assim como as DCNEI (Brasil, 2009b), a BNCC (Brasil, 2017) reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo. Por outro lado, ressalta-se que, nas orientações curriculares da Base, são indicados direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência, bem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a cada campo elencado.

A BNCC (Brasil, 2017) indica seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por esse viés, esses direitos serão garantidos a partir da organização do currículo por meio dos seguintes campos de experiência: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; traços, sons cores e formas; 3) escuta, fala, pensamento e imaginação; 4) espaços tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, para cada campo de experiência são listados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – de acordo com a faixa etária – a serem alcançados pelas crianças mediante o trabalho docente na Educação Infantil. Há que se considerar, como afirma Frangella (2021, p. 1154), que os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem apresentados no documento curricular “[...] se convertem em metas a serem alcançadas e regulam o trabalho docente, no incremento de uma responsabilização individual pela qualidade da educação [...]”. Isso se torna ainda mais perceptível na indicação da própria BNCC (Brasil, 2017) de códigos alfanuméricos que introduzem a etapa, a faixa etária, o campo de experiência a ser trabalhado e o respectivo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento a ser alcançado pelas crianças. Esses códigos alfanuméricos têm figurado nos materiais didáticos endereçados aos docentes da Educação Infantil como modo de tradução das orientações curriculares nos planejamentos. Sem dúvida alguma, como aponta Frangella (2021), é evidente o processo de *padronização da docência*, que se efetiva a partir do *ensino por códigos*, controle docente e avaliação das crianças na Educação Infantil.

Por todos esses aspectos indicados, cabe reiterar o dito por Fanizzi (2023, p. 66) de que “valor, autoridade e legitimidade são aspectos reiteradamente esvaziados no ofício docente”. No caso da Educação Infantil, por exemplo, a opção pela organização do currículo por campos de experiência denota um processo de colonização da Educação Infantil brasileira por meio da adoção do modelo curricular italiano. A esse respeito, Ariosi (2019, p. 254), ao

comparar a orientação curricular brasileira e a italiana para a Educação Infantil, menciona que, embora seja “[...] evidente [...] a semelhança das denominações dos campos de experiência nos dois documentos, [...] nas indicações curriculares italiana a pessoa e as suas relações estão no centro da atenção”. Por outro lado, “no Brasil o foco está mais na organização dos conteúdos escolares” (Ariosi, 2019, p. 254), fato que descaracteriza o princípio de respeito à criança e de reconhecimento da pluralidade de infâncias vividas no contexto brasileiro.

Na esteira de tal discussão, é válido ressaltar que a tríade direito de aprendizagem e desenvolvimento, campo de experiência, e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é problemática, pois tem servido de sustentação para a produção de material didático, planejamentos e, de modo correlato, para a formação docente na Educação Infantil. Conforme aponta Medeiros (2021, p. 87), “[...] ao se fatiarem os campos [de experiência] em objetivos de forma tão linear, assumiu-se uma concepção organicista de desenvolvimento [...]” na BNCC-EI, cujo efeito é a individualização da criança a partir da definição de um padrão de aprendizagem e desenvolvimento a ser alcançado. Como lembra a referida autora, essa concepção de desenvolvimento “[...] atribui às crianças (e apenas a elas) as causas de sua aprendizagem ou não” (Medeiros, 2021, p. 87), apagando as diferenças e os contextos desiguais nos quais vivem as crianças que frequentam a Educação Infantil pública. Ratificando o argumento, Pereira (2020, p. 83) declara que o acento nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um dos campos de experiência presentes na BNCC-EI “[...] retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos de aprendizagem”.

Nessa conjuntura, merece destaque a análise de Nascimento (2022, p. 75) de que “a diferença no número de objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência [...] permite inferir às [sic] áreas que são (ou devem ser) privilegiadas na formação até 5 anos de idade” nas orientações do documento curricular. Segundo Nascimento (2022), os campos de experiência privilegiados na BNCC-EI são “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos relações e transformações”. Diante disso, convém lembrar que a alfabetização e a matemática são os focos das avaliações em larga escala no Ensino Fundamental, e esse fato, aliado a uma concepção propedêutica de Educação Infantil, não passa despercebido na BNCC-EI (Brasil, 2017). Ou seja, “[...] o fundo movente a justificar as bases funcionais da BNCC é justamente a adequação formativa para as ‘competências’ adaptativas ao cenário econômico atual” (Souza; Carvalho, 2022, p.16).

Diante do exposto, é oportuno registrar a superficialidade com que é abordada a noção de experiência no âmbito das orientações curriculares constantes na BNCC-EI (Brasil, 2017). De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 112), “[...] a experiência é tratada como episódica, e se assemelha a uma escada em que cada sujeito avança na aquisição de conhecimento [...]”. Trata-se de um uso tecnicista da noção de experiência. Conforme argumentam Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), a noção de experiência como consta na BNCC pode ser entendida pelos docentes como um experimento promovido a partir de um conjunto de atividades desenvolvidas com as crianças. Para as autoras, é problemático compreender a experiência desse modo, já que “o experimento lida sempre com generalizações, com homogeneizações, com o que é repetível, controlável, calculável” (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016, p.

6). Certamente, tal acepção de experiência não converge com a concepção de currículo da Educação Infantil presente nas DCNEI (Brasil, 2009b).

Feitas essas considerações sobre a BNCC-EI, é importante declarar que essas orientações curriculares têm efeitos sobre a formação docente e o exercício da docência na Educação Infantil. O enfoque tecnicista e burocrata das orientações que constam na Base, segundo Barbosa, Silveira e Soares (2021, p. 83), objetiva “[...] retirar os princípios de coletividade do trabalho docente [...] passando a incorporar uma visão gerencialista, tecnocrática e pragmática via políticas públicas educacionais de Estado”. Esse processo de *esvaziamento do ofício docente* (Fanizzi, 2023) é apontado por Carvalho et al (2021) a partir da análise dos documentos curriculares municipais de cinco capitais brasileiras – Fortaleza, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Florianópolis. Nas análises empreendidas, os autores evidenciaram, nos documentos curriculares, listagens de competências a serem alcançadas pelos docentes, o compartilhamento de “práticas exitosas” a serem seguidas no exercício da docência com as crianças, assim como uma secundarização dos contextos sociais, políticos e culturais nos quais estão localizadas as instituições de Educação Infantil. As discussões apresentadas pelos autores convergem com o argumento de Sztulwark (2023, p. 55) de que “[...] o neoliberal remete, em todo caso, ao controle do capital sobre a vida, e seu triunfo supõe o bloqueio da relação aberta entre a criação de formas de vida e a vida em comum”. Pode-se assim inferir que tal bloqueio sobre a criação de formas de vida (e de atuação docente) tem promovido um processo de *comodificação da docência na Educação Infantil* (Vandenbroeck; Lehrer; Mitchell, 2023).

Prosseguindo a discussão, na próxima seção serão enfocados os raciocínios políticos presentes no currículo das obras analisadas, expressos a partir do alinhamento das atividades compartilhadas com as orientações curriculares constantes na BNCC-EI (Brasil, 2017).

4. A precarização do ofício docente e o alinhamento dos livros à BNCC-EI

Em sua investigação sobre o sofrimento docente, Fanizzi (2023, p. 68) afirma que a “[...] a precarização do ofício docente constitui-se a partir de uma série de discursos tecidos em torno do educar que veiculam ideias, enunciados e representações acerca de diversos aspectos do ser e do fazer docente”. Indo ao encontro da discussão apresentada pela autora, foi possível evidenciar, nas obras analisadas, que *o ser e o fazer docente* (Fanizzi, 2023) são objetos centrais de enunciação dos autores. Através dos livros, “ensina-se [o docente] a fazer, ensina-se [o docente] a pensar de uma certa maneira sobre esse fazer” (Bocchetti, 2009, p. 59). Os autores indicam reiteradamente que as orientações didáticas que constam no material estão alinhadas à BNCC-EI (Brasil, 2017). Portanto, o argumento é que os livros garantem a legitimidade do trabalho com base no exercício de uma prática docente pautada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nos campos de experiência e sobretudo nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a cada campo, presente nas atividades propostas no material. Nesse caso, é inegável que “[...] a repetição reiterada de algumas expressões [...] [parece] assegurar[r] certa filiação, uma espécie de certificado de garantia de coincidência e consistência [...] daquilo que

se apresenta” (Pereira; Ratto, 2008, p. 130, tradução própria) como indicação para o trabalho docente na pré-escola.

Em face dessa questão, a seguir compartilho alguns excertos das obras que elucidam a sustentação dos argumentos dos autores quanto à chancela legal das orientações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Esta publicação tem o propósito de apoiar o desenvolvimento, o **fortalecimento e a transformação da Pré-Escola na Educação Infantil, fundamentada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**, promulgada em dezembro de 2017 (Brasil, 2017) (Dourado *et al.*, 2019, p. 7, grifo próprio).

Os textos deste livro estão construídos a partir do que está previsto na BNCC (Brasil, 2017) e em conexão com a Abordagem Reggio Emilia [...] (Dourado *et al.*, 2019, p. 8, grifo próprio).

Nesta parte você **encontrará brincadeiras e interações nos 5 Campos de Experiência que buscam contribuir para o alcance de um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular** (Parreiras; Granville, 2019, p. 107, grifo próprio).

As sugestões e orientações **visam atender os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento elencados na Base Nacional Comum (BNCC) para Educação Infantil – Pré-Escola** (Parreiras; Granville, 2019, p. 105, grifo próprio).

A leitura dos excertos compartilhados evidencia uma regulação do trabalho docente por meio das orientações curriculares emergentes da BNCC (Brasil, 2017). Isso quer dizer que o alinhamento à BNCC (Brasil, 2017) confere legitimidade às propostas de trabalho apresentadas. Nesse sentido, “[...] aspectos gerenciais se espraiam e se exacerbam; controle e regulação [...] [tornam-se] expressões dessa lógica” (Frangella, 2021, p. 1158) que contribui para a *precarização do ofício docente* (Fanizzi, 2023). Diante do exposto, a seguir serão compartilhados trechos das obras nos quais é possível evidenciar a *expertise* legal como fundamento das modalidades de planejamento – organização didática – e avaliação das aprendizagens das crianças:

Para cada tema foi selecionada a maior diversidade possível de objetivos de diferentes campos de experiências, buscando a transversalidade do trabalho entre eles (Parreiras; Granville, 2019, p. 105, grifo próprio).

De modo geral, **as sequências didáticas são atividades articuladas, que mobilizam diferentes campos de experiência** (Cordi, 2018, p. 25, grifo próprio).

Ênfase em um campo de experiência e um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em evidência. [...] Por questões de organização didática, **para cada atividade proposta, procuramos dar ênfase a um campo de**

experiência e a um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (Cordi, 2018, p. 36, grifo próprio).

Tanto os cantos de atividades como as demais atividades que compõem a rotina, se inscrevem em um ou mais campos de experiência, os quais procuram abranger as possíveis vivências que propiciam aprendizagem significativa e o pleno desenvolvimento de todas as crianças [...] (Deheinzelin *et al.*, 2018, p. 17, grifo próprio).

Para observar se o trabalho com o projeto está cumprindo com seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, observe e registre se as crianças: passam a indicar e ampliar se repertório de livros preferidos; compreendem a função social dos textos de indicação literária (Deheinzelin; Monteiro; Castanho, 2018, p. 95, grifo próprio).

Avaliação pormenorizada de temas e atividades propostos no capítulo, de acordo com objetivos de desenvolvimento e aprendizagem em cada um dos cinco campos de experiência, para creche e pré-escola (Deheinzelin; Monteiro; Castanho, 2018, p. 9, grifo próprio).

Tal como nos excertos compartilhados, é recorrente, nas obras analisadas, a menção à BNCC-EI (Brasil, 2017) como argumento central das orientações. Os livros ofertam ao docente uma espécie de “tradução” das indicações curriculares em propostas que deverão ser desenvolvidas com as crianças para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos a partir do trabalho com os campos de experiência e para que, por sua vez, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam plenamente alcançados. Em suma, as obras operam na formação do que Bocchetti (2008, p. 117) nomeia como sendo um *professor mínimo*: “[...] um profissional que saiba [...] agir de acordo com os pressupostos básicos dos discursos educacionais atuais [...] e, ainda, que seja capaz de se autorregular continuamente frente a tais referenciais”. O alinhamento das obras à BNCC, enquanto vetor de *raciocínios políticos* (Paraíso, 2018), precariza o ofício docente, uma vez que suspende o exercício do pensamento do professor, delimitando o seu campo de ação com uma perspectiva didática instrucional, na qual se torna imperativo seguir as modalidades de planejamento e avaliação que constam nos livros. Em síntese, os raciocínios políticos circulantes nas obras, representados pela *expertise* legal das orientações curriculares nacionais, posicionam o docente dentro de uma *ordem do discurso* (Foucault, 2007, 2010) que regula suas possibilidades de atuação com as crianças.

Considerando a discussão compartilhada, na próxima seção será focado o modo como as obras analisadas funcionam enquanto vetores de *pedagogias de take-away* (Clark, 2023) pautadas em *raciocínios pedagógicos* (Paraíso, 2018) presentes nas obras.

5. Pedagogias de *take-away* nas lições de docência presentes nas obras

Embora a escrita do livro necessariamente tenha um **caráter linear**, **ele foi pensado de maneira circular e dinâmica**, por meio de diálogos, observações, registros e capturas de

processos e relações com professores, crianças e famílias de diferentes Pré-Escolas (Dourado *et al.*, 2019, p. 8, grifo próprio).

[...] **pensar em práticas pedagógicas na Educação Infantil é considerar a dimensão do tempo didático**, isto é, a **organização do tempo com experiências ricas e significativas** que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Cordi, 2018, p. 24, grifo próprio).

Neste bloco **vamos sugerir 22 propostas de brincadeiras e interações** (algumas detalhadas, outras comentadas), cujo tema é a vida da criança. **O trabalho com o nome próprio, o esquema corporal, os hábitos de higiene e as brincadeiras da infância** fazem parte desse contexto. Você pode adaptar as atividades que escolher (Parreiras; Granville, 2019, p. 107, grifo próprio).

O compartilhamento de lições de docência para o trabalho com as crianças é o foco central das obras analisadas. Em tal perspectiva, as “propostas metodológicas são transformadas em tarefas e procedimentos instantâneos que se consomem logo que são experimentados” (Pereira; Ratto, 2008, p. 133, tradução própria). Dessa forma, a partir da reiteração de que as propostas veiculadas nas obras estão alinhadas à BNCC (Brasil, 2017), os autores apresentam o modo como o docente deve desenvolver o planejamento, indicando o tempo (periodicidade), o espaço, os materiais, assim como os campos de experiência explorados e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados com o trabalho indicado. Todavia, cabe ressaltar que existem diferenças nas abordagens das obras, as quais considero importantes de serem destacadas.

Aprender com a criança: experiência e conhecimento (Deheinzelin; Monteiro; Castanho, 2018) é uma obra organizada a partir de temas amplos, cujo enfoque é uma perspectiva investigativa de trabalho com as crianças. Os temas apresentados na obra são: espaço e tempo na Educação Infantil; representação, linguagem e expressão; nossa diversidade cultural; cor, luz, equilíbrio; natureza, experiência e conhecimento. Alinhadas aos temas, são indicadas propostas a serem desenvolvidas com as crianças. Além disso, são listados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados pelas crianças nas propostas referentes a cada um dos temas.

Em *Fios da infância – teias da vida: didática para professores em Pré-Escolas* (Dourado *et al.*, 2019), as autoras, inspiradas no trabalho pedagógico desenvolvido em Reggio Emilia, propõem estratégias de planejamento e avaliação do trabalho docente pautadas em uma perspectiva projetual. Nessa direção, na obra são compartilhadas práticas docentes desenvolvidas no Brasil e em países da América Latina que ilustram o trabalho pedagógico desenvolvido em uma perspectiva projetual com as crianças.

Pé de brincadeira: pré-escola (Cordi, 2018) é uma obra na qual são apresentados percursos didáticos para os docentes. A partir dos grandes temas nomeados pela autora – acolhimento; direitos das crianças; trabalho; preservação do meio ambiente; ciência e tecnologia; diversidade cultural; educação alimentar e nutricional; saúde; educação para o trânsito; “era uma vez ... outra vez!” – são indicadas atividades que constituem os percursos didáticos. Por sua vez, em cada percurso didático, além da indicação das atividades, são

informados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados.

Já na obra *Cirandas de traços e letras na Pré-Escola* (Parreiras; Granville, 2019), as autoras, baseadas em brincadeiras e interações, especificam o seguinte conjunto de temas: a criança e seu mundo; diante da diversidade; “pequenos cientistas”; uma explosão de letras, sons, cores, expressões. Através desses temas, são indicados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as propostas de atividades e a tabela síntese com as respectivas atividades e objetivos contemplados.

Importa dizer que, embora existam especificidades nas abordagens das obras analisadas, todas elas se encontram discursivamente pautadas em uma mesma racionalidade que posiciona o docente da pré-escola como um sujeito carente de formação, destituído de repertório teórico e que, portanto, precisa de um manual para exercer o seu trabalho com qualidade. Nesse contexto, as lições de docência que constam nas obras funcionam como vetores de *pedagogias de take-away* (Clark, 2023), prontas a serem consumidas pelas redes de ensino e pelos docentes que adquirem as obras. Dentro dessa lógica, a difusão dos livros didáticos para os docentes de pré-escola é vista como uma manifestação do processo de *comodificação* (Beck; Cunha, 2017) da docência na Educação Infantil. A seguir serão compartilhadas algumas atividades indicadas nas obras, as quais possibilitarão evidenciar os *raciocínios pedagógicos* (Paraíso, 2018) que procuram definir um modo de exercício da docência na pré-escola:

00:40 Na pista das letras

Oralidade e escrita

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio da escrita espontânea (EI030E09).

Prepare-se: Providencie folhas de papel sulfite, giz de cera e carrinhos de brinquedo. **Desenvolvimento:** Proponha às crianças a elaboração de pistas de carrinhos com o traçado semelhante ao da letra inicial de seus nomes. Exemplifique com uma pista inspirada na primeira letra de seu nome, professor. Entregue o crachá para cada criança e peça que observem a letra inicial. Oriente-as a fazer o desenho da pista conforme essa letra. É importante dizer a elas que podem fazer do jeito que preferirem. [...] **Socialização das descobertas e autoavaliação:**

Depois da brincadeira, peça que troquem de pista com um colega cujo nome inicia com uma letra diferente. Depois, em roda, pergunte às crianças qual letra foi mais difícil de percorrer com o carrinho e por quê. **Avaliação:** [...] Envolveram-se na atividade? Respeitaram a pista? Ao trocarem de letras, reconheceram a letra inicial do nome do colega? (Cordi, 2018, p. 190).

Compra e venda

Ambiente organizado com materiais que convoquem situações de comercialização de produtos (supermercado, feira, loja de roupas). **Palavras-chave:** família, economia, sociedade, consumo, cultura, compra, venda etc. **Questões para observar:** relação com as escolhas do que compram; papéis sociais, comportamento do consumidor; critério de compra; como atribuem valor ao que compram; ideias sobre o nosso sistema

monetário; estratégias de cálculo para saber quanto gastaram; resolução de situações problema etc. **Possibilidades:** Disponibilizar materiais de compra e venda em caixas de feira, de papelão, estante, cestos, prateleiras etc; separar por tipo de produtos (frutas, legumes, cereais) in natura, artesanato (crochê, palha, fibra, tecido); produtos que consumimos e que são vendidos em supermercados etc. **Campos de experiência:** O eu, o outro e o nós; Fala, escuta, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. **Duração mínima:** 3 vezes por semana, meia hora (Dourado *et al.*, 2019, p. 63).

Provedores: Pedir às crianças que levem comidas com diferentes temperaturas (fria, quente, gelada e normal) ou preparem na escola. Organize grupos para provarem os sabores e as temperaturas. Os quentes (leite, mingau, chá, sopa, caldo) e gelados (picolé, sorvete, suco, mousse, gelatina) devem contar, respectivamente, com o fogão e a geladeira da escola. Vocês podem fazer um quadro com a escrita e os desenhos das crianças em relação às comidas: Quentes – Frias – Ferventes – Geladas – Mornas. **Tempo de duração:** cerca de 40 minutos **Frequência:** rotineiramente (Parreiras; Granville, 2019, p. 137).

Datas de aniversário - uma atividade possível é fazer um quadro com as datas de aniversariantes do mês. A exploração da leitura de nomes e datas e sua organização no cartaz pode ser feita da mesma maneira em que ocorreu na atividade de organização dos nomes dos ajudantes da semana. Além da leitura dos nomes dos aniversariantes, agora, para localizar as datas de aniversário dos colegas, é possível propor diferentes problemas numéricos. Exemplo: Se um dos aniversários de abril é dia 23, então é possível convidar os alunos a identificar esse número. Em pequenos grupos organizados de acordo com a proximidade de conhecimentos das crianças, o professor entrega alguns cartões de números propondo que identifiquem o cartão com o número que corresponde a essa data de aniversário (Deheinzelin; Monteiro; Castanho, 2018, p. 158).

A partir da leitura, é possível observar, nas atividades compartilhadas, uma destituição da noção de currículo de Educação Infantil prevista nas DCNEI (Brasil, 2009b). Importa dizer que, nesse caso, os saberes e as experiências das crianças são secundarizados, já que o currículo em curso está centrado em uma listagem de atividades a serem desenvolvidas pelo docente. No caso das atividades em análise, é evidente que a noção de campo de experiência é abordada como sinônimo de área de conhecimento. A crítica a tal abordagem tem sido desenvolvida por Pereira (2020), que alerta, em suas análises, sobre as orientações curriculares nacionais para a Educação Infantil e o risco de os campos de experiência se tornarem áreas de conhecimento na prática docente.

Além disso, as propostas compartilhadas focalizam especificamente conhecimentos linguísticos, matemáticos e científicos que se encontram pautados em áreas do conhecimento. Diante disso, cabe indagar: qual noção de experiência de aprendizagem é possível depreender da leitura das atividades compartilhadas? Pode-se afirmar que a noção de experiência empregada nas atividades – assim como no conjunto das propostas veiculadas nas obras – é a

de experiência de aprendizagem como conjunto de atividades referentes a determinada temática a ser realizada pelas crianças. Nesse contexto, é válido lembrar o alerta de Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) sobre o risco de a noção de experiência ser entendida pelos docentes como experimento. Isso porque o experimento – representado pelas atividades propostas às crianças –, além de ter um fim em si mesmo, encontra-se baseado em uma *perspectiva organicista de desenvolvimento humano* (Medeiros, 2021) que desconsidera as relações entre os sujeitos e os contextos nos quais estes estão situados.

Outros dois aspectos que cabem ser mencionados é o processo de avaliação das crianças e o controle do tempo, com a indicação da duração e da frequência das propostas. Sem dúvida alguma, tais aspectos denotam uma concepção de Educação Infantil de cunho propedêutico. Todavia, vale ressaltar que os aspectos apontados não dizem respeito a um suposto equívoco de interpretação dos autores em relação à BNCC-EI (Brasil, 2017). Isso posto, destaca-se que os *raciocínios pedagógicos* (Paraíso, 2018) que operam nas propostas são emergentes da própria política curricular à qual se encontram “alinhadas” as obras. A concepção linear de desenvolvimento humano, a segmentação das crianças por faixas etárias, o esmaecimento da noção de experiência, a indicação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a organização do currículo por campos de experiência, bem como a indicação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados com as crianças por meio da realização das atividades, constituem o modo de funcionamento da BNCC-EI enquanto política curricular e, portanto, produção discursiva que sustenta a produção e a difusão de material didático a ser consumido pelos docentes.

De fato, tais raciocínios pedagógicos se fazem presentes no conjunto das discussões, práticas e propostas que constituem as obras analisadas. Nessa direção, através das propostas indicadas nos livros, é notável “[...] o fortalecimento de um discurso técnico, instrumental, que se baseia em protocolos prescritivos passíveis de controle [...]” (Frangella, 2021, p. 1153) do trabalho docente e da ação das crianças. Em suma, trata-se de um ciclo de comodificação da docência na Educação Infantil, no qual a política curricular demanda a formação de um docente específico que passa a ser atendida pelo mercado – no caso do presente artigo, este se encontra representado pelos livros didáticos para os professores da pré-escola. Mediante a discussão apresentada, na próxima seção serão compartilhadas as considerações finais do artigo.

6. Considerações finais

No contexto da sociedade neoliberal contemporânea, o discurso econômico sobre a Educação Infantil tem incidido na produção de imaginários sobre as crianças, os docentes, as famílias e as instituições, conforme apontam Robert-Holmes e Moss (2022) em suas investigações. O foco educativo na formação de um indivíduo flexível, resiliente e aprendiz ao longo da vida, o apagamento das diferenças e dos contextos sociais e culturais das crianças e jovens que frequentam as escolas públicas, a aposta na educação enquanto investimento em capital humano, a difusão de modos de avaliação que regulam o trabalho docente, assim como a promoção de uma educação pautada no alcance de metas e no desenvolvimento de competências para a formação do

futuro trabalhador são exemplos de imaginários produzidos no contexto social que têm incidido na educação das crianças.

Em tal direção, tem sido notório o processo de comodificação da Educação Infantil como efeito da aliança entre economia e educação. Sob essa ótica, conforme argumentam Vandebroek, Lehrer e Mitchell (2023, p. 221, tradução própria), “[...] os profissionais da Educação Infantil são tratados como mercadorias e alienados através da subvalorização da sociedade e da gestão”. Segundo os referidos autores, essa alienação vem ocorrendo “[...] através da imposição de currículos estandardizados e de medidas de avaliação que tratam os docentes como técnicos, ignorando a sua capacidade de fazer escolhas [...]” (Vandebroek; Lehrer; Mitchell, 2023, p. 221, tradução própria) no exercício da profissão. De fato, é possível dizer que, a partir do processo de implantação da BNCC-EI (Brasil, 2017), houve uma intensificação da produção de apostilas, livros didáticos e materiais de apoio *on-line* – veiculados por editoras e assessorias educacionais – para ensinar o docente da pré-escola a trabalhar de acordo com a política curricular em voga. Nessa conjuntura, a docência com as crianças pequenas se torna uma mercadoria a ser consumida por docentes ávidos por qualificação, já que, no âmbito da sociedade neoliberal, “só há espaço para pensar o individual, o econômico e o técnico” (Vandebroek; Lehrer; Mitchell, 2023, p. 222, tradução própria).

No decorrer das discussões apresentadas no artigo, o argumento defendido foi que os livros didáticos para docentes de pré-escola podem ser considerados uma manifestação da comodificação da docência na Educação Infantil. Conforme apontam Borges e Garcia (2019, p. 215), essas obras, enquanto manuais, funcionam como difusoras de “[...] ‘receitas de sucesso’ [...] que indicam o que os docentes devem fazer para praticar a docência adequadamente”. Desse modo, a partir da análise discursiva das obras que constituíram o material analítico, foi possível evidenciar que elas, além de prescreverem um currículo alinhado à BNCC (Brasil, 2017) a ser posto em funcionamento pelo docente da pré-escola com as crianças, também assumem a formação de um *professor mínimo* (Bocchetti, 2008). Ou seja, por meio do currículo dos livros, efetiva-se a formação de um profissional técnico, limitado à execução de tarefas e privado da possibilidade de reflexão, posicionamento e promoção de um trabalho docente na Educação Infantil pautado na escuta e na participação das crianças.

Por meio das análises, pôde-se inferir que as obras analisadas se sustentam na racionalidade em pauta na BNCC-EI (Brasil, 2017). Os *raciocínios políticos* (Paraíso, 2018) em circulação nos discursos dos livros acionam orientações curriculares constantes na Base como forma de garantir legitimidade ao trabalho pedagógico prescrito aos docentes. Desse modo, as obras enfatizam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência, assim como indicam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos em cada uma das atividades indicadas ao professor. Ademais, também são indicados códigos alfanuméricos referentes às atividades compartilhadas, que evidenciam ao professor o campo de experiência, a faixa etária da criança e o objetivo que está sendo trabalhado. Nesse contexto, o currículo veiculado pelos livros, enquanto produção discursiva, coloca em ação um vocabulário que circunscreve a ação docente dentro de um parâmetro alinhado à legislação.

Na mesma direção, as análises desenvolvidas também possibilitaram revelar o funcionamento de *raciocínios pedagógicos* (Paraíso, 2018) presentes

nas lições de docência indicadas aos professores nos livros. Com efeito, as obras operam na constituição de um modo de ser docente de pré-escola a partir de um processo constante de subjetivação do leitor. De maneira alguma, há coerção em relação ao leitor. O que se faz presente nos discursos veiculados pelos livros é a produtividade de indicações de percursos didáticos que buscam capturar a atenção do leitor, baseada em vinculações com as orientações curriculares da BNCC (Brasil, 2017), com a apresentação de uma gama de atividades a serem escolhidas e desenvolvidas com as crianças, bem como com o compartilhamento de práticas docentes exitosas que servem como referência ao profissional que busca a qualificação da sua prática. De fato, ocorre, nesse processo, o que Robert-Holmes e Moss (2022, p. 92, tradução própria) denominam como “a conversão do normativo ‘tu deveria ser’ no real ‘é isso que eu sou’ [...]”. Conforme indicam os autores, trata-se de “[...] um estado desejado em que as pessoas interiorizam as imagens [...] [veiculadas] aceitando-as como naturais, normais e desejáveis, a partir de um consentimento voluntário” (Robert-Holmes; Moss, 2022, p. 92) de captura e aceitação do que é ofertado como modo de exercício da docência na pré-escola.

Portanto, apoiado nas discussões empreendidas, cabe reivindicar o exercício do pensamento docente como modo de resistência à comodificação da docência expressa com a produção, oferta e difusão de livros didáticos que *precarizam o ofício docente* (Fanizzi, 2023) ao posicionar o professor em um lugar de não saber. Afinal, se o professor sempre se encontra dentro de uma determinada ordem do discurso, não resta outra opção a não ser a de problematizar o funcionamento dos *raciocínios políticos e pedagógicos* que o constituem (e os leva a constituir-se) como profissional de um determinado tipo na Educação Infantil. Ou seja, essa é a aposta e o desafio que se coloca em pauta no tempo presente.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; KRAMER, Sonia. Afinal para que serve a Educação Infantil? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-11, e-22414065, 2023.

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. 241256, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 33-57, set./dez. 2021.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e da alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 74-93, set./dez. 2021.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BECK, Ceres Grehs; CUNHA, Luis Henrique Hermínio. As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. **Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 53, n. 1, p. 136-147, jan./abr. 2017.

BOCCHETTI, André. **Por um professor mínimo**: a produção “a distância” do sujeito docente. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico de subjetivação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 43, p. 193-221, set./dez. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 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. 2009b.

CLARK, Alison. **Slow knowledge and the unhurried child**: time for slow pedagogies in Early Childhood Education. Abingdon: Routledge, 2023, 160 p.

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

CORDI, Angela. **Pé de brincadeira**: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses: livro do professor da Educação Infantil. Curitiba: Positivo, 2018, 256 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018, 144p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016, 416 p.

DEHEINZELIN, Monique; MONTEIRA, Priscila; CASTANHO, Ana Flávia. **Aprender com a criança**: experiência e conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 312 p.

DOURADO, Marília; BEZERRA, Alba; MEYER, Daniele; FERNANDES, André; MONTEIRO, Letícia. **Teias da vida**: didática para professores em pré-escolas. Belo Horizonte: Baobá, 2019, 184 p.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**. São Paulo: Contexto, 2023, 224 p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, 244 p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010, 80 p.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1148-1168, set./dez. 2021.

GAGO, Verónica. **A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular.** São Paulo: Elefante, 2018, 347 p.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

MEDEIROS, Cássia Maria Dias Lopes. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil.** 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

NASCIMENTO, Jéssica Couto e Silva do. **A Base de experiências: a BNCC para Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiência.** 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

NOVAKOWSKI, Lutiane. **A comodificação da Educação Infantil.** 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e políticas.** São Paulo: Contexto, 2023, 160 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação.** Chapecó: Argos, 2007, 272 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marluce Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 23-52.

PARREIRAS, Ninfa; GRANVILLE, Cristiane. **Ciranda de traços e letras na pré-escola.** Belo Horizonte: RHJ, 2019, 176 p.

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

PEREIRA, Marcos Villela; RATO, 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.

ROBERT-HOLMES, Guy; MOSS, Peter. **Neoliberalism and Early Childhood Education: markets, imaginaries and governance.** Abingdon: Routledge, 2022, 234 p.

ROCHA, Daiana Garibaldi da. **A comodificação da Educação Continuada.** 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

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

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi. “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Esp, p. 1-25, 2022.

SZTULWARK, Diego. **A ofensiva sensível**: neoliberalismo, populismo e o reverso da política. São Paulo: Elefante, 2023, 216 p.

VANDENBROECK Michel; LEHRER, Joanne; MITCHELL, Linda. **The commodification of Early Childhood Education**: resisting neoliberalism. Abingdon: Routledge, 2023, 260 p.

Outros colaboradores:

Revisão ortográfica e gramatical: Isabela Beraldi Esperandio E-mail: isabelaesperandio@gmail.com

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

