

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE THAUNY DE SOUZA

A BNCC E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA
2022

CAROLINE THAUNY DE SOUZA

A BNCC E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós - Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Linha de pesquisa: Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Souza, Caroline Thauny de.

A BNCC e as práticas pedagógicas de formação de professores na Educação Infantil / Caroline Thauny de Souza – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Ensino – Currículos. 4. Educação infantil. 5. Educação de crianças. I. Pooli, João Paulo, 1955-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAROLINE THAUNY DE SOUZA** intitulada: **A BNCC e as Práticas Pedagógicas de Formação de Professores na Educação Infantil**, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Novembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

11/11/2022 08:22:56.0

JOÃO PAULO POOLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/11/2022 20:18:52.0

LUANI DE LIZ SOUZA

Avaliador Externo (null)

Assinatura Eletrônica

17/11/2022 06:07:59.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 235113

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 235113

AGRADECIMENTOS

O processo de construção de uma dissertação perpassa por inúmeros desafios, reflexões e muito aprendizado, ninguém finaliza um mestrado sem profundas mudanças e sem estabelecer laços de amizade e cumplicidade.

Sou grata a Deus que me sustentou até este momento.

Como agradecer ao meu querido orientador Prof. Dr. João Paulo Pooli, pessoa que me fez enxergar a educação sob outra perspectiva, muitas vezes me desestabilizando, me fazendo refletir e questionar sobre o meu próprio trabalho enquanto pedagoga. Muita gratidão a você Pooli, por me escolher como sua orientanda e me repassar toda a sua sabedoria, tranquilidade, paciência e principalmente me orientar com maestria, o que acabou por me ensinar muito.

Agradeço às professoras Marcia Baiersdorf e Luani de Liz Souza pela disponibilidade, respeito e delicadeza na leitura, nas observações e sugestões de melhoria na escrita da pesquisa. Com um olhar diferenciado, respeitoso e reflexivo me proporcionaram mais aprendizagens e reflexões. Obrigada professoras.

Ah! esta moça, Beatriz Bertoldi Bornancim minha companheira de caminhada neste grande desafio do mestrado... nossa menina... quantos trabalhos, orientações, aulas, mensagens no WhatsApp, leituras e discussões sobre os assuntos de aula e de família também, uma segurando a mão da outra nos apoiando, penso que já podemos chamar de amizade.

Um agradecimento especial à Marta Silva Lima Mondini, minha amiga e ex-diretora, que sempre me incentivou e apoiou para a realização deste mestrado.

Sou grata a toda a equipe do CMEI Vila Diana e do Colégio Estadual Santa Gemma Galgani que sempre me apoiaram e torceram por mim durante os dois anos de estudo.

Agradeço imensamente aos diretores dos CMEIs pesquisados que me acolheram prontamente quando solicitei para fazer a pesquisa com as pedagogas e as equipes de suas unidades.

Obrigada a todas as pedagogas que se dispuseram a doar o seu tempo para me atender com muito carinho e graças a elas esta pesquisa aconteceu, foi preciso que pessoas corajosas como vocês que se propuseram a expor seu trabalho para

discussão e análise .

As minhas amigas: Ana Lúcia Maichak de Gois Santos, Daniella Flavia Vidal de Toledo, Danielle Cardoso Gabardo, Elisangela Cecília Schuawka, Elaine Levandoski, Eloina Alves, Mara Lúcia de Lara Dumke, Rosane Maria Bobato, Samara Aparecida Lorusso, Silvana Aparecida Pagliarini e Simone Anacleto, obrigada pelo incentivo e apoio.

Muita gratidão a família Thauny, quantas vezes deixei de dar atenção a vocês pois estava estudando, quantas vezes eu não parava de falar sobre o meu tema de estudo e quantas vezes solicitava que lessem o que eu tinha escrito, depois da qualificação todos queriam saber como foi, movimenteí a família toda, mas tenho a certeza que vocês sempre me apoiaram.

Agradeço especialmente a minha mãe Maria Ignês Thauny de Souza e minha irmã Carla Aparecida Thauny de Souza que me convidavam para ver um filme para descansar um pouquinho. Ah! nós três também maratonamos a série Versailles, pois era preciso entender as relações de disputa pelo poder na corte de Luís XIV , bem como a imposição de regras de condutas civilizatórias. Esta conquista não é só minha é nossa.

Para finalizar este agradecimento não poderia deixar de manifestar o que sinto após a finalização deste mestrado. Nada melhor do que citar Nietzsche, aforismo número 29, do livro “Além do bem e do mal”.

Ser independente é uma conquista que diz respeito a uma pequena minoria, é um privilégio dos fortes. Quem a tanto se determina, sem ser obrigado a isso, prova não apenas que é forte, mas possuidor de uma enorme audácia. Aventura-se em um labirinto, multiplica ao infinito os perigos inerentes à vida. Está sozinho e exposto ao minotauro oculto na caverna de sua consciência. Supondo que tal homem pareça, o fato estaria tão distante do entendimento dos homens que eles não sentiriam nada, nem compreenderiam. Ele já não pode regressar (NIETZSCHE, 2006, p. 34).

E quando olho pra trás, existe toda uma montanha cinza de esperanças e expectativas que morreram ao nascer ou faleceram muito jovens. Não tenho nada para me gabar. Tento juntar palavras para dizer às pessoas quais são os problemas, de onde eles vêm, onde se escondem, como encontrar ajuda para resolvê-los se for possível. Mas são só palavras. E não nego que são poderosas, porque a nossa realidade, o que nós pensamos que é o mundo, esta sala, nossa vida, nossas lembranças, são palavras (ZYGMENT BAUMAN, 2014).

RESUMO

O objetivo dessa dissertação é problematizar as concepções da nova Base Nacional Comum Curricular que se constitui como um dispositivo de governo das práticas pedagógicas, mais especificamente analisando como ocorrem os processos de formação continuada de professores na educação infantil. O campo teórico utilizou autores clássicos como Michel Foucault, conceituando saber/poder, disciplinamento e governamentalidade e Norbert Elias, principalmente quanto aos conceitos de teias configuracionais e agência civilizadora. Foram também estudados pesquisadores contemporâneos como: Alfredo Veiga Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Julia Varela, Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, Tomaz Tadeu de Silva e Haroldo de Resende com relação às suas pesquisas sobre a maquinaria escolar, o governo do eu e da infância, o saber pedagógico e o currículo na modernidade. A abordagem da pesquisa foi qualitativa do tipo exploratória e foi realizada com pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba. Foram utilizadas três ferramentas de análise: a observação e entrevista com pedagogos das escolas sobre a formação continuada e a análise documental da BNCC como artefato de governamentalidade das práticas pedagógicas. A análise e interpretação dos dados foi construída a partir da triangulação dos dados fornecidos pelos instrumentos anteriormente mencionados, contemplando as ferramentas do perspectivismo interpretativo de Friedrich Nietzsche. Como resultado, a formação continuada, executada pelas pedagogas pautada na BNCC, se caracterizou como um importante dispositivo de governamentalidade das práticas pedagógicas das professoras da educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação continuada. BNCC. Governamentalidade. Disciplina.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to problematize the conceptions of the new National Curricular Common Base, which is constituted as a device for the governance of pedagogical practices, more specifically analyzing how the processes of continuous training of teachers in early childhood education occur. The theoretical field used classic authors such as Michel Foucault, conceptualizing knowledge/power, disciplining and governmentality, and Norbert Elias, mainly regarding the concepts of configurational webs and civilizing agency. Contemporary researchers such as: Alfredo Veiga Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Julia Varela, Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, Tomaz Tadeu de Silva and Haroldo de Resende were also studied in relation to their research on school machinery, the government of the self and childhood, pedagogical knowledge and the curriculum in modernity. The research approach was qualitative and exploratory and was carried out with pedagogues from the Municipal Centers for Early Childhood Education in the city of Curitiba. Three analysis tools were used: observation and interview with school pedagogues about continuing education and document analysis of the BNCC as an artifact of governmentality of pedagogical practices. The analysis and interpretation of the data was built from the triangulation of data provided by the aforementioned instruments, contemplating the tools of Friedrich Nietzsche's interpretive perspectivism. As a result, continuing education, carried out by the pedagogues based on the BNCC, was characterized as an important device of governmentality of the pedagogical practices of early childhood teachers.

Keywords: Early childhood education. Continuing training. BNCC. Governmentality. **Subject.**

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PADRÃO BÁSICO DE UMA VISÃO EGOCÊNTRICA DA SOCIEDADE	44
FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO DE INDIVÍDUOS INTERDEPENDENTES	45
FIGURA 3 - MAPA DE CURITIBA–NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TAREFAS TÍPICAS DOS PEDAGOGOS - DECRETO Nº 1313/2016	37
QUADRO 2 - DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
QUADRO 3 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E NÓS E A DIDÁTICA MAGNA	62
QUADRO 4 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS, MOVIMENTOS E A DIDÁTICA MAGNA	63
QUADRO 5 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS E DIDÁTICA MAGNA	64
QUADRO 6 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO E A DIDÁTICA MAGNA.	65
QUADRO 7 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES E DIDÁTICA MAGNA	66
QUADRO 8 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI A	78
QUADRO 9 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI B	78
QUADRO 10 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI C	78
QUADRO 11 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI D	78
QUADRO 12 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI E	79
QUADRO 13 - CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
QUADRO 14 : O PEDAGOGO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA	85
QUADRO 15 : EQUIPE GESTORA	90
QUADRO 16 : ORGANIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES	92
QUADRO 17 : FORMADORA DE SUA EQUIPE	94
QUADRO 18 : PRESSUPOSTOS DA BNCC	100
QUADRO 19 : APLICABILIDADE DA BNCC	103
QUADRO 20 : PLANEJAMENTO E A BNCC	105
QUADRO 21 : GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA	109
QUADRO 22: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	115

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
APPF	- Associação de Pais Professores e Funcionários
CE	- Campos de experiências
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNP	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
EI	- Educação Infantil
ODP	- Organização da Documentação Pedagógica
OTP	- Organização do Trabalho Pedagógico
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
RIT	- Regime Integral de Trabalho
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	15
1.1 TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	15
1.2 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA	17
2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
3. DISPOSITIVOS DE GOVERNAMENTALIDADE	30
3.1 PEDAGOGIAS COM CRIANÇAS, PENSADAS POR ADULTOS	30
3.1.1 Educação Infantil no Município de Curitiba	34
3.1.2 O pedagogo na Prefeitura Municipal de Curitiba	36
3.2 DISCIPLINA E GOVERNAMENTALIDADE.....	39
3.3 PROCESSO CIVILIZATÓRIO.....	43
4. A BNCC COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE	49
4.1 ORGANIZAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	53
4.1.1 Direitos de aprendizagem.....	53
4.1.2 Campos de experiências	55
4.1.3 Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem	58
4.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIDÁTICA MAGNA	59
5. PERCURSO METODOLÓGICO	68
5.1 PROBLEMATIZAÇÃO	69
5.2 PERSPECTIVISMO INTERPRETATIVO DE NIETZSCHE	72
5.3 FIGURAÇÃO.....	73
5.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	74
5.5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	75
5.6 PERFIL DOS CMEIS PARTICIPANTES.....	76
5.7 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	79
5.8 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	80
5.9 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	80
6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	82
6.1 CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	83
6.2 PEDAGOGO FORMADOR	89
6.3 BNCC COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE	98

6.4 ROTINA, DISCIPLINA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA	108
6.5 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	114
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
8. REFERÊNCIAS	130
ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR	135
ANEXO 2 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PMC/SMS	141
ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA.....	147
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O INÍCIO DA PESQUISA.....	148
APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	152
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	153
APÊNDICE 4 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI A	155
APÊNDICE 5 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI B	157
APÊNDICE 6 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI C	159
APÊNDICE 7 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI D	161
APÊNDICE 8 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI E.....	163

1. INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No Ensino Médio, fiz magistério no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e, a partir do primeiro ano, já iniciei como estagiária nas “escolinhas” do bairro. No final do curso de magistério, uma professora nos avisou que teria o concurso para professora na PMC, fiz o concurso e, desta forma, iniciei como professora no ano de 1994, sempre trabalhando com as turmas de pré e 1ª série.

Em 2004, fiz um concurso interno para pedagoga e, posteriormente, assumi como pedagoga de um CMEI, neste ano passei por inúmeros desafios, pois eu era professora do ensino fundamental. Quando cheguei no CMEI fui surpreendida por um trabalho completamente diferente, as crianças eram muito pequenas, me questionei, como trabalhar com estas professoras; mas durante este ano fui me adaptando e entendendo o que acontecia naquele espaço educativo; ressalto que aprendi muito com a diretora e com as professoras que trabalhavam neste CMEI, não me sentia uma intrusa naquele local, mas esta é uma percepção minha. Não sei o que as professoras pensavam do meu trabalho como pedagoga. Acredito que o trabalho de pedagoga deu certo neste CMEI, pelo menos na percepção da Secretaria Municipal de Educação, pois no ano de 2005 fui convidada para compor a equipe do Núcleo Regional de Educação do Boa Vista, como supervisora dos CMEIs da regional, me vi diante de um novo desafio, orientar as pedagogas das creches. Em 2007, voltei para a escola e novamente em 2015, fui convidada para trabalhar no Núcleo Regional de Educação, mas desta vez com as escolas.

Saliento que o trabalho da pedagoga geralmente é bem solitário, trabalhamos com várias facetas: direção, mantenedora, pais, professores, crianças e a organização do trabalho pedagógico, fazendo com que tenhamos de ser flexíveis e ponderados. Ainda, ocorre de muitas vezes nos vermos com demandas que não são da nossa função, o que acaba por nos deixar angustiadas e com a impressão de não dar conta do nosso trabalho. As tarefas burocráticas são necessárias para os registros do trabalho na instituição, porém durante a pandemia e neste corrente ano, me parece que estão ocorrendo de forma muito exagerada, demonstrando um controle total sobre o que é feito nas unidades, seria uma forma de

governamentalidade sobre o pedagogo, direção e professores.

A formação continuada é a principal demanda do pedagogo na educação infantil do município de Curitiba, porém devido a outras inúmeras atribuições às quais somos submetidas, este trabalho acaba ficando em segundo plano. Depois de muitos anos de trabalho, no ano de 2017, retornei para a Educação Infantil como pedagoga de um CMEI. Neste novo local de trabalho, encontrei uma direção muito parceira e comprometida com as questões da infância, que valorizou o meu trabalho enquanto pedagoga. Recebi um grupo de professoras disponíveis, críticas, questionadoras e extremamente partícipes do trabalho com a Educação Infantil. Estas professoras possuem diferentes formações e vivências profissionais muito distintas, a partir desta diversidade de conhecimentos prévios, iniciamos uma trajetória de estudos e reflexões pensando na criança. Desenvolvemos um trabalho pautado na observação das crianças fazendo documentos que se constituíam como narrativas das experiências infantis, utilizamos os registros do professor para a composição da escrita e fotos para elucidar o trabalho.

A partir deste trabalho e das indagações às quais eu era submetida, senti a necessidade de retornar à academia para aprimorar meus conhecimentos e pesquisar a relação do pedagogo com o professor no interior das unidades educativas. Questionei-me em como pensar na formação dos profissionais que possuem uma trajetória histórica na Educação Infantil, que trazem as suas aprendizagens, adquiridas no exercício de seu trabalho com as crianças, valendo-se de uma pedagogia que reflita sobre o modelo de educação vivenciado no cotidiano da unidade educativa.

Ao iniciar as aulas do mestrado, acabei por questionar o meu próprio trabalho e fui gradualmente desconstruindo concepções tidas como verdadeiras e absolutas. Foram dias de muita aflição, pois, estudava algo e, na prática fazia diferente, mas é na contradição que crescemos e, desta forma, fui aprimorando-me e reformulando a minha ideia inicial. Depois desta mudança de paradigmas, penso que, enquanto pedagoga, é necessário trabalhar a organização da rotina, disciplina, o entendimento do CMEI como espaço civilizador sob uma nova perspectiva, problematizando com as professoras como somos todos governados pelo arranjo curricular e os dispositivos escolares e como estão se constituindo como

professoras em uma sociedade que necessita impor seus modos de agir, conviver e exercer poder.

Portanto, gostaria que outros pesquisadores se interessassem pela temática e pudessem aprimorá-la ainda mais, percebendo o grande desafio do pedagogo na formação e na análise da prática do professor, como forma de governamentalidade dos próprios profissionais e das crianças, sejam elas de CMEIs ou de escolas.

1.2 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

O objetivo desta pesquisa é problematizar as concepções da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constitui como um dispositivo de governo das práticas pedagógicas, mais especificamente analisando como ocorrem os processos de formação continuada de professores da educação infantil. O intuito da BNCC é modificar a organização do trabalho pedagógico na escola, e para isso ocorrer, os pedagogos devem analisar e trabalhar com os professores estas novas normativas, provocando mudanças no currículo escolar. Para esse objetivo foi necessário pensar a educação infantil com uma perspectiva particular, fora dos discursos mais tradicionais do campo de modernidade, Veiga – Neto (2008) argumenta sobre a crise na modernidade e que “tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a *liquidez* do pós-moderno e a *flexibilidade* com que hoje é pensado o currículo” (VEIGA-NETO, 2008, p. 36) desta forma a educação infantil é tensionada pelos documentos mandatórios, pelo processo civilizatório, pelos dispositivos de controle e pela figuração dos profissionais que trabalham nos CMEIs.

Essa pesquisa utilizou como base algumas ferramentas analíticas pensadas por Michel Foucault, mais especificamente formas de disciplinamento, controle e governamentalidade¹ em relação ao trabalho pedagógico. O conceito de *governamentalidade* foi precedido pelo filósofo, professor e pedagogo Johann Friedrich Herbart que escreveu em 1806 o livro intitulado: Pedagogia Geral, neste documento o autor coloca que governo, disciplina e educação são procedimentos básicos para a conduta pedagógica. Greice Moura (2013) estudiosa do pensamento

¹ O conceito de governamentalidade será aprofundado no capítulo 3, no subtítulo disciplina e governamentalidade p. 41.

de Herbart no que se refere ao *governo*, postula que:

É uma ação externa par manter o controle e a agitação da criança. É aplicado primeiramente pelos pais e depois pelos professores, com a intenção de fazê-las obedecer às regras do mundo adulto. Pode ser promovida por recompensas de prêmios, punições, proibições, vigilância ou ameaças, sempre respeitando as crianças e evitando excessos. (MOURA, 2013, p. 5)

Evidente que o momento histórico em que Herbart e Foucault fizeram as suas análises trazem diferentes configurações para tal conceito, mas os dois filósofos trouxeram suas contribuições para que pudéssemos refletir, aprofundar e apropriar-se deste conceito no campo educacional.

Os conceitos trazidos por Norbert Elias foram utilizados quando se pensa no processo de escolarização como parte integrante do processo civilizador e como nesta perspectiva as escolas formam figurações particulares. Estas perspectivas de investigação não trabalham com uma pergunta a ser respondida, mas utilizam -se de um determinado campo de análise, para fazer um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, criando problematizações e perspectivas de repensar o trabalho que vem sendo desenvolvido nas unidades educativas.

Na formação continuada em serviço, ofertada aos professores, alguns conceitos estão sendo muito utilizados nos documentos mandatórios da educação infantil. Conceitos como criança, sujeito de direitos, protagonismo infantil, além da atribuição que as professoras possuem em fazer a escrita das narrativas sobre as crianças, organizar a rotina, entre outros, precisam ser problematizados para compreender o que se faz na unidade, levando-se em conta a trajetória e as escolhas que cada pedagogo possui no exercício de sua profissão.

As relações de poder que ocorrem no interior das unidades educativas são organizadas, por dispositivos ² específicos, como no caso da BNCC. Os dispositivos compreendem o arranjo arquitetônico, como são organizados os espaços, a rotina estabelecida e o currículo, se delineia e vai delimitando o que deve ser trabalhado com as crianças. Pode-se compreender que o dispositivo da BNCC consegue organizar o planejamento, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, como executá-los, avaliá-los e determinar como ocorre o disciplinamento das crianças através das atividades pedagógicas e das condutas

² O conceito de dispositivo será aprofundado no capítulo 4 desta dissertação, p. 48.

estabelecidas através da rotina. O processo civilizatório das crianças, ocorre de forma sutil, pois a unidade educacional é um espaço social e insere a criança na cultura daquele espaço, que possui suas figurações,³ as quais se educam numa perspectiva voltada a maquinaria escolar ⁴.

Problematizar o trabalho do pedagogo nas unidades educacionais foi desafiante, entendendo toda a complexibilidade de sua atuação enquanto organizador do trabalho pedagógico, sabendo que são responsáveis pela formação continuada em serviço de determinado grupo de professores. Os pedagogos, possuem suas convicções e estão envolvidos em diferentes espaços, contextos e relações; sendo indivíduos que ocupam inúmeros papéis sociais perante a organização escolar (direção, instâncias colegiadas, pais, professores e crianças). Ademais, no sentido de ser pedagogo, é de se considerar que cada escola “é uma instituição onde circulam determinados significados, modos de atuar, práticas acumuladas que são próprias daquela escola, diferente de outras. Tal peculiaridade pode ocorrer, pois cada uma tem uma cultura que lhe é própria” (POLLI; FERREIRA; DIAS, 2017, p. 11).

A cultura escolar ⁵ depende do vínculo, da localização, do tamanho, do nível socioeconômico da comunidade, dos profissionais que nela atuam e das próprias soluções encontradas pela escola para resolução de seus problemas. Aprofundando o conceito de cultura, Johan Goudsblom (2001) estudioso da teoria elisiana escreveu um artigo intitulado: Pensar com Elias, o autor pontua que:

Como Elias, em seus últimos trabalhos, também tive a tendência a ampliar o espectro de minhas próprias pesquisas a fim de que as conclusões coincidisse com uma imagem mais ampla do desenvolvimento global da humanidade. Isso implica reconsiderar a noção de “processo de civilização”. Utilizo agora esse termo enquanto equivalente “dinâmico” ao conceito de “cultura” tal como é utilizado nas ciências sociais, particularmente na antropologia com conotações mais “estáticas”.[...] Assim, os processos de civilização são considerados uma característica universal das sociedades humanas. Onde quer que vivam, desde que pessoas morem juntas, formam “unidades de sobrevivência.” (GOUDSBLOM, 2001, p. 243)

Quando Goudsblom faz a equivalência entre cultura e processo civilizador

³ O conceito de figuração será aprofundado no capítulo 5 desta dissertação, p. 72 .

⁴ Compreende-se que a maquinaria escolar é toda a organização da escola referente à estrutura física, administrativa e curricular.

⁵ Como cultura escolar compreendo como todo o contexto onde a escola se insere socialmente e o que ela representa para a comunidade que atende.

objetiva que a cultura está intimamente ligada a produção de significados “ e estes regulam e organizam nossas condutas e práticas para o estabelecimento de regras, normas e convenções que ordenam e governam a vida social (HALL, 1977 apud POOLI, 2009, p. 6).” Desta forma a cultura escolar e processo civilizador de Elias se fundem e deslocam-se juntos, no caso desta dissertação se constituíram como o tempo, o espaço, o currículo, a conduta dos sujeitos e as relações que ocorrem no interior das escolas. Pooli (2009) pontua que a aproximação entre estes dois conceitos tem o propósito de “procurar compreender a dinâmica de desenvolvimento dos processos sociais contemporâneos (POOLI, 2009, p. 6).”

Para Goudsblom processo civilizador e cultura são: “conceitos que estão relacionados a um conjunto de aprendizados que devemos ter para poder constituir uma vida social, e que são transmitidos de geração para geração (POOLI, 2009, p. 2).” A aquisição destes conceitos são fundamentais para modelar comportamentos individuais para se autorregular e comportamentos coletivos para tornar possível a convivência em sociedade. Agustín Escolano Benito, professor da Universidade de Salamanca e especialista em cultura escolar traz em seu texto: *La invencion del tiempo escolar* que toda a organização escolar (o tempo, o espaço, a arquitetura, os horários e o calendário escolar) e a cultura que é disseminada na escola perpassa pela disciplina e consequentemente pelo processo civilizador.

En la actualidad todos los países que han hecho efectivo el derecho y el deber de la educación básica han acogido a los niños bajo el orden del tiempo escolar, que es, a estos efectos, un tiempo social y cultural, esto es, una construcción que se enmarca en las estrategias civilizatorias, de las habló el sociólogo Norbert Elias, que disciplinan la sociabilidad de los menores y condicionan también la de los adultos. [...] Adaptar a los niños a la disciplina de calendario y del horario escolares supone, en este sentido, reconocer a la infancia un estatus como grupo diferencial en la organización social. El paso de los sujetos por los tiempos que computan el almanaque y el reloj de la escuela adopta además formas de ritualización cuya adopción otorga identidad a las edades y al currículum que corresponde a los estadios de la formación (BENITO, 2004, p. 35).

A discussão entre cultura escolar e processo civilizador permeou esta dissertação, finalizando a problematização entre estes dois conceitos, Vidal (2009) pontua que ao olharmos a escola através das lentes da cultura escolar/ processo civilizador é possível ampliar o entendimento de como as instituições funcionam de forma a perceber como se estabelecem as relações entre a escola, a sociedade e a

produção de cultura.

Perceber o trânsito de sujeitos, as constantes negociações entre normas e práticas, os aspectos relacionados à alteração da cultura material escolar são também problemáticas associadas à análise da cultura escolar que podem ser exploradas na atualidade [...] a cultura escolar não deixa de ser uma importante ferramenta teórica para explorar o passado e o presente da escola na sua relação com a sociedade e a cultura, no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o escolar e expressam nele as contradições sociais (VIDAL, 2009, p. 39)

Esta dissertação foi organizada para problematizar e interpretar a BNCC como um dispositivo que baliza a formação continuada, tendo como referência as ações desenvolvidas pelos pedagogos em determinado contexto do espaço educativo, observando as relações estabelecidas entre os indivíduos e voltando-se para a complexidade do movimento da escola infantil e seus acontecimentos.

No capítulo 2, "A organização do trabalho pedagógico" elencou-se o pedagogo como organizador do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de educação infantil. Neste capítulo, ainda se trouxe a trajetória de formação dos pedagogos e suas atribuições no exercício de seu trabalho.

No capítulo 3, "Dispositivos de governamentalidade", descreveu-se as formas de controle a que as crianças são submetidas a partir do momento que iniciam nas unidades educativas, ou seja, a institucionalização da infância. Discutiui-se questões referentes à rotina e disciplinamento. Ainda neste capítulo, definiu-se o processo civilizatório e argumentou-se sobre a escola infantil como espaço civilizador, compreendendo que este espaço se caracteriza para além da socialização das crianças, ele faz com que as crianças aprendam as regras de civilidade, tais como: alimentar-se utilizando talheres, fazer a higiene de seu corpo, conviver com outros adultos que irão colocar regras para convivência, para execução de atividades, para brincar entre tantas outras atividades que ocorrem no CMEI.

No capítulo 4, "A BNCC: Como dispositivo de controle", realizou-se um estudo sobre o referido documento, apresentando-o como dispositivo de controle das práticas pedagógicas dos professores. Posteriormente, focou-se na educação infantil e se refletiu sobre os direitos de aprendizagem e campos de experiências. Ainda no campo da pedagogia na educação de crianças, fez-se um estudo

comparativo entre a Didática Magna de Comenius, considerado o primeiro documento que “organiza” a escola com a premissa de ensinar tudo a todos, tal documento refletiu toda a importância da educação de crianças e jovens, organizando um currículo para cada fase da escolarização. Este estudo comparativo utilizou os objetivos de aprendizagem da educação infantil postos na BNCC e a Didática Magna; o propósito deste estudo foi interpretar que ainda permanecemos utilizando objetivos de um documento escrito em 1649.

No capítulo 5, “Percurso metodológico da pesquisa” tratou de todas as etapas de pesquisa, descrevendo minuciosamente todo o processo de construção e reflexão. A proposta desta dissertação foi utilizar uma metodologia que proporcione uma forma diferenciada de executar a análise dos dados coletados, utilizando autores que não tenham um pensamento convencional, este estudo contemplou os conceitos de: problematização (Michel Foucault), perspectivismo interpretativo (Friedrich Nietzsche) e configuração ⁶(Norbert Elias) compreendendo que toda a metodologia e a construção desta dissertação perpassam por tais preceitos. Apresentou-se as questões éticas da pesquisa, a qual foi submetida à análise de dois Comitês de Ética (Universidade Federal do Paraná - UFPR e Prefeitura Municipal de Curitiba - PMC). Consecutivamente, fez-se a caracterização da pesquisa, dos participantes e dos instrumentos de coletas de dados; os quais estão como apêndices desta dissertação. Por fim, deu-se a ideia de como ocorreu o processo de análise dos dados coletados, utilizando-se da triangulação dos dados, que consiste em utilizar as ferramentas de análise, a entrevista semiestruturada e a observação do trabalho da pedagoga para compor o material de análise.

No capítulo 6, “Apresentação e interpretação dos dados”, foi exposta a análise e interpretação dos resultados obtidos a partir da coleta de dados, em torno das observações do trabalho das pedagogas, pela pesquisadora, das entrevistas e da análise documental da BNCC como triangulação de dados do campo de pesquisa. A triangulação conceitual ocorreu a partir da problematização, perspectivismo interpretativo e figuração. Tais resultados desconstruíram alguns

⁶ Nas traduções do alemão para a língua portuguesa, a palavra configuração fica melhor interpretada e traduzida como figuração a fim de respeitar o pensamento e o projeto teórico do sociólogo Norbert Elias.

pensamentos prévios sobre determinadas questões referentes ao uso efetivo do documento da BNCC como documento que exerce um poder sobre as ações educativas no CMEI.

No capítulo 7, “Considerações finais” apresentou-se os resultados, que possam ampliar as formas de se interpretar como se constitui a função do pedagogo nos CMEIS e de que forma este profissional se configura como formador de sua equipe de trabalho. Verificou-se como o documento da BNCC se constituiu como um dispositivo de governamentalidade de professores e das práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pode-se pensar na atuação do pedagogo - inspirando-se em Elias - como a de um indivíduo que está amarrado em redes de interdependência na escola e no tecido social. Isso quer dizer, por um lado, que é impossível pensar no seu trabalho, separando-o da teia que o constitui. E, por outro lado, torna-se também impossível, falar de “pedagogos”, como profissionais, genéricos, desconsiderando as condições concretas e bastante específicas nas quais cada um deles atua (POLLI; FERREIRA; DIAS, 2017, p. 11).

A organização do trabalho pedagógico nas unidades educativas é organizada pelos pedagogos, estes profissionais dedicam-se ao estudo sistemático da educação e refletem sobre a prática educativa; organizando tempos e espaços para a educação das crianças. Há de se considerar que este profissional se configura como o coordenador de uma atividade inerente à vida humana, a educação. Desta forma, para Libâneo (2000),

A educação é um conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes. É uma prática social que atua na configuração de existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano (LIBÂNEO, 2000, p. 22).

Corroborando com Libâneo, a educação utiliza-se de dispositivos de conduta e de poder para transformar os humanos em sujeitos civilizados, observando o contexto dos grupos nos quais cada indivíduo está inserido. A pedagogia é a ciência que se ocupa dos elementos da ação educativa e do conjunto de circunstâncias desta ação. Tais elementos abrangem o processo de socialização/civilização das crianças e jovens, a aprendizagem, os processos formativos de professores, a organização do calendário, dos horários, enfim, todo o contexto escolar. Segundo Bernadete Gatti (2013, p. 54-55),

Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. Práticas educativas significativas se ancoram em: domínio de conhecimentos, quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.

A formação continuada é importante para que o professor construa sua prática educativa, oferecendo, desta forma, para as crianças, uma educação infantil que ressignifique suas rotinas, as quais são necessárias para a organização do tempo didático, mas que podem ser menos rigorosas. A formação de professores para atuar na educação infantil ocorreu a partir da reformulação dos cursos de Pedagogia em 2006 e segundo Gatti:

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal (GATTI, 2010, p. 1357).

É importante ressaltar que algumas universidades já ofereciam a formação de professores para a educação básica, e possuíam uma disciplina específica para a Educação Infantil. Gatti, pontua que em outros países, "há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão, relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas." (GATTI, 2010, p. 1358). As configurações dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas estão em constante reformulação para que se desconstrua a

ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Gatti (2010) pontua ainda que formação de professores no Brasil, de forma *an passant*, se configura como o

ensino das "primeiras letras" em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI, 2010, p. 1356).

Compreendendo como ocorre a formação inicial dos professores, torna-se e necessária a oferta da formação continuada em serviço sob a orientação do pedagogo, constituindo-se como uma de suas mais importantes atribuições, que

pode ser observado no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) - Parecer CNE/CP nº 05/2005, que delimita todas as atribuições e atividades que este profissional precisa ter ao sair da universidade. O artigo 5º do documento, faz a indicação das aptidões necessárias para “ser um bom pedagogo”

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental - ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras

determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2005, p.20-21).

Analisando este documento, sob a perspectiva do pedagogo que atua na Educação Infantil, observando as obrigações referentes a sua função enquanto pedagogo formador, como o pedagogo poderá desenvolver uma formação continuada em serviço? É evidente que o pedagogo sentirá algumas dificuldades de desenvolver este trabalho, pois algumas demandas referentes ao seu trabalho dependem de outras pessoas. O pedagogo atua com as relações que ocorrem no espaço educacional e precisa respeitar os sujeitos que lá estão. Segundo Marcelo (2009, p. 9), “É importante lembrar que não partimos do zero, o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar tem sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas”.

Este processo é único para cada profissional, pois, cada um possui a sua trajetória na formação acadêmica, continuada e do tempo que atua na educação; “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões à procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 9).

Refletindo sobre o desenvolvimento profissional, podemos pensar que, dependendo do contexto em que o profissional está inserido, cria-se a sua identidade profissional, sendo como os pedagogos “se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos.” (MARCELO, 2009, p. 11).

O professor também faz parte da figuração da escola na qual desenvolve o seu trabalho, sendo interdependente dos indivíduos com quem convive. O pedagogo, por outro lado, deve possibilitar aos professores um trabalho que contribua para a formação e o desenvolvimento profissional. Sendo formador, pesquisador e conhecedor do grupo de professores com o qual desenvolve o trabalho, para poder atuar de forma eficaz e contribuir com a qualidade no trabalho de cada professor.

Neste contexto, o pedagogo há de se debruçar no trabalho com a formação destes professores, subsidiando-os com estudos e reflexões acerca das indagações

levantadas pelos próprios professores. Mas o pedagogo não pode ser pensado como um profissional que está isolado na sala da coordenação, pelo contrário, “está sempre pensando se o que faz no dia a dia corresponde àquilo que aprendeu na universidade, ou se determinado autor faria o que ele está sendo levado a fazer naquele momento”(POLLI; FERREIRA; DIAS, 2017, p. 13).

A profissão do pedagogo transita entre a teoria aprendida na universidade, os problemas enfrentados no cotidiano e a legislação que orienta o funcionamento da escola, sendo estes três fatores responsáveis por gerar certa inquietação neste profissional. Esta inquietação acaba por gerar um conflito com sua identidade profissional, vivida na atuação deste profissional, e que poderá afastá-lo da sua atuação como agente formador dentro da escola e a partir da figuração de cada escola, ainda que exista uma legislação que o ampare, uma formação universitária na qual aprendeu a dimensionar o seu trabalho, existe a prática. Portanto, para Vinão Frago (1996), “entre a prática, a teoria e a legalidade devem ser levadas em consideração quanto se pensa na profissão do pedagogo, isto é, quando se pensa em profissionais da escola completamente amarrados em relações criadas por eles mesmos”(POLLI; FERREIRA; DIAS, 2017, p. 13). Isso posto, há de se convir que as relações estabelecidas nos CMEIs são permeadas de muitos significados, podendo estas relacionar-se às práticas dos professores e do pedagogo. Independente do sistema que a unidade esteja subordinada, sempre manterá uma figuração própria, devido aos profissionais que ali trabalham e cabe ao pedagogo perceber um caminho nesta figuração, para conseguir organizar do seu trabalho.

Logo, “dizer que os indivíduos existem em figurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes (ELIAS, 2001, p. 184).” Assim, analisar o espaço educativo a partir da teoria de Norbert Elias é propor uma análise de seus processos a partir das interações dos indivíduos neste meio. Ao utilizar-se a realidade de determinada instituição e seus agentes como fonte de pesquisa, se considera, portanto, que além das relações oficiais com o sistema a que pertence, ocorrem outras relações que vão além do que é proposto e previsto oficialmente. Desta forma, caminha-se para um melhor entendimento de como ocorrem e que relações de poder e disciplinamento que permeiam os

encaminhamentos e a vida cotidiana no interior das unidades, sendo elas relacionadas ao pedagogo/professor.

Para Elias, os seres humanos são ajustados pela disciplina, por meio da “repressão e coerção de condutas, impulsos e afetos, para uma previsão segura e um posicionamento ténue em uma rede cada vez mais complexa de interdependência social e competição.” (KRIEKEN, 1996, p. 158). É preciso pensar nas relações que se estabelecem entre todos, relações estas que impõem muitas vezes a vontade do outro, tornando-as professoras reprodutoras de ações que as tornam iguais e, assim, governá-las.

O pedagogo é um profissional que atua no campo das relações, trabalhando com as tensões que ocorrem nos espaços educativos assumindo uma interdependência com os profissionais com os quais atua, pois é responsável pela formação continuada de sua equipe. Sua formação inicial possibilita uma visão generalista da escola e desenvolve aptidões para “ser um bom pedagogo”. A figuração do pedagogo na instituição delineará e influenciará o seu trabalho com o grupo de professores e, conseqüentemente, com as crianças, pais e comunidade.

3. DISPOSITIVOS DE GOVERNAMENTALIDADE

A incerteza é o habitat natural da vida humana – ainda que a esperança de escapar da incerteza seja o motor das atividades humanas. Escapar da incerteza é um ingrediente fundamental, menos que apenas tacitamente presumido, de todas e quaisquer imagens compósitas de felicidade. (BAUMAN, 2009, 31-32).

3.1 PEDAGOGIAS COM CRIANÇAS, PENSADAS POR ADULTOS

A organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino vem sendo estudada há muito tempo com o propósito de estabelecer quais condutas, normas e organizações curriculares devem ser seguidas pelos profissionais da educação. Historicamente, o processo de construção, estudo e implementação dos currículos e das práticas dos professores, tem se constituído para contemplar os interesses da sociedade em um determinado momento político e histórico, preconizando os interesses do Estado.

A educação de crianças a partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo, sofre grandes modificações, pois a educação passa por um processo ao qual prevalece a razão em detrimento da fé e da religião. “O projeto iluminista de escola foi se constituindo como tecnologia de formação, instrução, educação, moralização, socialização, disciplinamento e controle.” (POOLI, 2014, p. 194). Já não bastava mais obedecer às diretrizes impostas pela educação jesuítica, que era temente a Deus, a escola assume um papel político e de disciplinamento da população.

As escolas para a infância se popularizaram e são necessárias, pois na atual “conjuntura histórica reúne um aumento expressivo da população conjugado com o crescimento do aparelho da produção, que se torna mais extenso, complexo e custoso.”(BUJES, 2002, p. 119), trazendo preocupação aos governos. A institucionalização da infância se faz necessária, principalmente para as classes mais populares, pois são muitas pessoas que precisam manter-se ocupadas, úteis e, conseqüentemente, controladas pelo governo, e as unidades educativas passam a ter o intuito de proporcionar o atendimento às crianças inseridas numa educação que contribui de forma significativa para que se estabeleça uma relação entre a utilidade e a docilidade.

Segundo Varela, “as técnicas disciplinares que utilizam o corpo como sujeito e alvo do poder, provaram às autoridades públicas da segunda metade do século XVIII ser mais eficazes, menos dispendiosas e mais sutis do que as utilizadas até então durante o antigo regime.”(VARELA, 1988, p. 249).

Sendo assim, se redescobre que a criança “das classes altas e médias urbanas haviam adquirido um status especial. Deixa de ser considerado um adulto pequeno para adquirir uma especificidade própria. Se constitui em um ser dotado de formas peculiares de ver, sentir e pensar.” (VARELA, 1988, p. 250). Rousseau, com seu livro “Emílio”, contribuiu com este novo olhar sobre a infância, pensado a partir das necessidades naturais das crianças, elaborando um programa educacional, em que as mesmas deveriam ter mais liberdade para desenvolverem suas capacidades físicas e mentais.

A partir deste marco, as infâncias de certas classes sociais são definidas como frágeis e vulneráveis, pois algumas crianças frequentavam locais inapropriados para sua idade, sendo necessária uma maior vigilância e atenção a elas. As crianças das classes populares acabam por permanecer com os adultos e aprendem seus ofícios desde muito pequenas. “Finalmente, esta especificidade da infância, juntamente com o interesse do Estado em preservar e multiplicar a população, levará a uma forte política familiar que tomará diferentes formas, dependendo dos grupos sociais.” (VARELA, 1988, p. 251). Os cuidados e a educação oferecida às crianças burguesas no âmbito familiar eram executados por criados ou enfermeiras, o que desqualificava a boa educação, pois estes empregados eram considerados inaptos para tal.

A escola para a infância também era considerada muito rígida e, conforme os novos preceitos, era necessário “habituar-se a uma disciplina natural que serve de preparação para a vida: dormir em cama dura, lavar-se com água fria, ingerir alimentos e bebidas suaves.” (VARELA, 1988, p. 252). A conservação da infância foi uma das maiores preocupações do Iluminismo, o estilo de vida da nobreza recebeu fortes críticas, pois

Los nevos agentes sociales encargados de forjar una nueva identidad para la clase en ascenso caracterizan a la educación cortesana de superficial, artificiosa e inauténtica. La etiqueta, el ceremonial, el aparato y el lujo se identifican con una clase improductiva, despilfarradora y libertina. La

verdadeira educação va a consistir, a partir de ahora, en el moldeamiento del hombre interior, por lo que se exige un trabajo en profundidad: el cultivo del alma (VARELA, 1988, p. 253).

Em contrapartida, para este corpo nobre, a proposta consistia em desenvolver um corpo mais saudável, estando em contato com o ar puro, com a natureza. Locke, Condillac e Rousseau foram os principais representantes desta nova vertente pedagógica, que enfatiza uma vida mais natural, moderada e higienista.

De este modo, y a través de una operación de largo alcance, los miembros de la nueva clase dominante se reservan para sí específicos usos sociales del cuerpo que se metamorfosearán en aptitudes, facultades y méritos personales [...] Pero la adquisición de una personalidad rica y armoniosa seguirá siendo patrimonio exclusivo de los encargados de definir los nuevos valores y saberes legítimos en un momento en el que se impone a las clases populares la obligación del trabajo manual a cambio de un salario. Condenados los trabajadores a reproducirse a sí mismos, y deslegitimada la nobleza ociosa, la burguesía podrá al fin imponer su estilo de vida como el único auténtico y verdadero (VARELA, 1988, p. 254-255).

O corpo infantil passou a ser considerado um instrumento de disputas, pois havia interesse em se produzir bons trabalhadores, que obedecessem a todas as regras sem questionar. A educação, por meio do poder disciplinar e da vigia dos sujeitos, daria conta de domesticar, normatizar e fazê-los produtivos e, consequentemente, úteis socialmente. O projeto Iluminista de educação preconizava

la importancia política de la educación de hijos e hijas del pueblo para lograr la prosperidad y la felicidad públicas. Sin embargo, su intento de uniformizar y jerarquizar diferentes niveles de enseñanza se saldó con el fracaso debido a diferentes factores, entre los que cabe destacar el peso de las tradiciones, el abuso de la moralización, la imposición de una percepción de la infancia que chocaba con los hábitos de las clases populares, la definición de unos perfiles de utilidad en parte exteriores a las leyes del mercado y, sobre todo, las disonancias de las nuevas propuestas respecto a la formación profesional de los gremios (VARELA, 1988, p. 273).

Posteriormente ao Século das Luzes, iniciamos a Modernidade com as revoluções que foram impulsionadas pela Revolução Francesa. Neste século, os paradigmas de sociedade, indivíduo e escolas se remodelam, porém, a distinção de classes sociais e o disciplinamento do corpo infantil, permanecem sendo um campo de disputas para tornar os sujeitos ainda mais dóceis e obedientes, mas num contexto no qual o indivíduo não tem a percepção de que está sendo controlado.

Pooli (2014) alerta sobre a nova reorganização dos espaços de disciplinamento, incluindo os espaços educativos, os quais se organizam para o atendimento à maior parte da população infantil e jovem.

Para atender às aspirações objetivas da modernidade, novas instituições cuidarão do disciplinamento, do controle e da educação (hospitais, hospícios, quartéis, albergues, colégios etc). Nesse contexto, as instituições escolares são pensadas, estruturadas, organizadas e planejadas como forma de socialização privilegiada das crianças e jovens. A efetiva consolidação da escolarização pública e obrigatória a partir de meados do século XIX, carregou um conjunto de “filosofias” , que procuravam interpretar e instituir a nova sociedade e um novo homem (POOLI, 2014, p. 194).

Elucidando sobre a consolidação das escolas, Pooli (2014) aprofunda-se ainda mais na questão dos discursos pedagógicos, em que um jogo de palavras determina como acontece a ação didática. As palavras ou conceitos em voga acabam sendo vazios e não modificam a prática do professor, que utiliza estes conceitos somente no discurso. Transpondo a educação para a Modernidade e para o Brasil, pode-se afirmar que a construção de uma identidade para creches e pré-escolas ocorreu historicamente

A partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para os mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (BRASIL, 2013, p. 81).

Percebia-se que havia uma grande diferenciação no modo de trabalhar com as crianças pequenas, algumas recebiam uma educação baseada somente nos cuidados e outras eram escolarizadas. Além desta diferença, também houve uma carência de profissionalização dos educadores/professores que atendiam e educavam as crianças. Havia uma educação para os mais abastados, onde as crianças recebiam uma educação voltada à preparação para o ensino fundamental, frequentando as “escolinhas”. Em contrapartida, os mais desfavorecidos recebiam uma educação infantil de caráter assistencialista; trazendo uma ideia cultural que já segregava o processo civilizador de uma classe sobre outra. Portanto, Moreira e Lordelo (2002) fundamentam que

as creches existem, em primeiro lugar, porque ambos os pais têm que

trabalhar fora de casa e não podem assumir o cuidado de seus filhos simultaneamente. Nas sociedades industriais contemporâneas, é a entrada da mulher na força de trabalho, em unidades distantes de sua casa, que tem impulsionado a sociedade e os governos em busca de soluções de guarda e de educação da criança. Pode-se sustentar que a demanda por creches no Brasil responde a três tipos de necessidades sociais: o primeiro tipo é, sem dúvida, a liberação da mulher para o ingresso no mercado de trabalho, sem que seus filhos sejam prejudicados [...] o segundo tipo de necessidade está ligado às mudanças na estrutura da família, crescentemente nuclear ou mono - parental, condição em que não há mais avós ou outros parentes capazes de substituir os pais no cuidado à criança pequena. Finalmente, a creche responde às condições de extrema pobreza de grande número de famílias ocupando as periferias das grandes cidades (MOREIRA; LORDELO, 2002, p. 2).

Diante deste panorama, os estados e municípios foram desenvolvendo suas políticas públicas para o atendimento das crianças, para respeitar a “Declaração Universal de Direitos das Crianças e do Adolescente, instituído no país pelo artigo 277 da Constituição Federal de 1988” (BRASIL, 2013, p. 81). As crianças tornaram-se sujeitos de direitos, tendo garantido o direito à educação independente de sua condição social, se constituindo como um dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 regulamenta que as creches e as pré-escolas, passaram a compor o sistema de ensino no país. “Esta lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos.” (BRASIL, 2013, p. 81).

3.1.1 Educação Infantil no Município de Curitiba

A Prefeitura Municipal de Curitiba, diante de todo o panorama histórico, passou por várias adequações quanto à organização de seus Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Durante quase três décadas a educação e o atendimento da criança pequena no município de Curitiba estiveram sob a responsabilidade de duas secretarias, uma na área da Assistência e outra da Educação. Na elaboração do Plano Educacional de 1968, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUC) mostrava que recebia atendimento pré-escolar apenas uma pequena parcela da população que residia nas regiões mais centrais da cidade (BARROS, 2013, p. 73).

O atendimento à criança, na época, priorizava a preparação para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental e ainda era ofertado para crianças da região central de Curitiba. No início da década de 1980, a Prefeitura Municipal de Curitiba

começou a ampliar o atendimento construindo outras unidades.

Enquanto a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social dava continuidade à expansão das creches, a Secretaria Municipal da Educação aumentava a rede pré-escolar e buscava a melhoria do atendimento ofertado. Ao final da década de 80 e início da década de 90 importantes leis foram promulgadas dando às crianças status de cidadãs de direitos, rompendo com premissas de que as creches deveriam suprir apenas as necessidades maternas. (BARROS, 2013, p. 74).

No ano de 2003, os CMEIs passam a ser administrados exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação, que amplia o trabalho, trazendo pedagogas para as unidades, a fim de organizar o trabalho pedagógico e a formação continuada do educador/professor. O pedagogo passou por grandes desafios para que fosse realmente reconhecido pelo grupo de profissionais que já trabalhava nas instituições de educação infantil. O seu trabalho foi questionado e, muitas vezes, ele se ocupava de demandas que não eram próprias de sua função.

Há de se valorizar a trajetória de cuidados oferecidos às crianças, a partir deste momento, o enfoque será de cuidados, educação e estudos, entre os quais já pode-se perceber alguns “arranjos de palavras” e expressões que balizam o trabalho com a educação infantil.

Como exemplo destas expressões, pode-se utilizar que “o cuidar e o educar” são indissociáveis, garantindo o desenvolvimento das crianças que frequentam as unidades educacionais. Porém, há um discurso pedagógico imbuído neste “cuidar e educar”, atribuído um significado, que nem sempre é compreendido pelos professores e pelo próprio pedagogo. Além do discurso de que as crianças são sujeitos de direitos. Qual o direito? Com qual perspectiva? Do ponto de vista do adulto ou do ponto de vista da própria criança? Até que momento o professor permite que a criança se expresse, compartilhe e “fuja” da rotina estabelecida no CMEI?

Problematizar sobre este discurso pedagógico, que acaba por não transformar a prática e reproduzir mais do mesmo, propõe-se o respaldo em Foucault, que não trabalhou propriamente a educação, mas que revela reflexões importantes quanto ao disciplinamento, governamentalidade e ao propósito das instituições destinadas à regulação do indivíduo.

Foucault trabalhou sobre a “docilidade dos corpos” ⁷ e precisamos refletir que recebemos crianças muito pequenas e que acabam por ser inseridas num ambiente civilizador. É primordial problematizar as situações que acontecem no interior das unidades de educação infantil, à luz do conceito de disciplinamento. A reflexão sobre a disciplina, de forma alguma, se coloca como imposta e fechada em si, mas é importante pensar as atitudes perante a educação das crianças; seres em formação; assim como o próprio professor, que se forma diariamente com as crianças, com seus pares e com a sua própria reflexão enquanto educador; considera-se importante refletir sobre a formação dos professores de educação infantil.

3.1.2 O pedagogo na Prefeitura Municipal de Curitiba

O pedagogo⁸ da rede municipal de ensino de Curitiba caracteriza-se como um profissional que deve basear-se

numa concepção de educação como um ato político relacionado intimamente com as mudanças ocorridas na sociedade. Portanto, a prática do pedagogo deve estar vinculada à teoria que procura desvelar a formação de professores e estudantes em um novo tempo, em que os avanços tecnológicos trazem para o ser humano novas necessidades, novos valores, novas leituras da realidade (CURITIBA, 2012, p. 9).

Diante de tal definição, a função do pedagogo para a Prefeitura Municipal de Curitiba precisa atender as necessidades do novo estudante, sendo assim, no ano de 2012, foi implementado na PMC um documento intitulado Caderno Pedagógico com Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Curitiba, sendo este amplamente divulgado pela mantenedora e, naquele mesmo ano, os pedagogos receberam uma formação sobre a OTP e o

⁷ Referente a “docilidade dos corpos” Foucault trabalha com as relações de poder que se exerce sobre o corpo e este vai se habituando a obedecer e se auto governar se tornando controlado e consequentemente dócil.

⁸ Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os profissionais ingressam via concurso público, com edital específico para atuação nas áreas de Docência I – (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental) ou Docência II – (professor dos anos finais do Ensino Fundamental). Após integração ao Quadro Próprio do Magistério, para atuar como suporte técnico-pedagógico (pedagogo escolar), conforme prevê a Lei n.º 10.190/01 (CURITIBA, 2001) é possível realizar o procedimento de mudança de área de atuação, mediante prova escrita regulamentada por edital da Secretaria Municipal da Educação.

material impresso. A disposição do caderno contempla questões referentes à organização do trabalho de forma mais burocrática, elencando a participação do pedagogo no Conselho de Escola, na execução do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, nos ciclos de aprendizagem, na educação em tempo integral, educação infantil e educação especial. A continuidade do referido caderno, delimita as rotinas de trabalho, tais como o plano de ação do pedagogo, a formação continuada, planejamento, plano de apoio pedagógico, livro didático: análise e escolha, avaliação, regularização da vida escolar do estudante e rede de proteção. O documento se caracteriza como um manual de normalização das funções desenvolvidas pelo pedagogo, constituindo-se como um dispositivo de controle e governamentalidade deste profissional, que deve segui-lo na sua prática pedagógica com os professores, pais e crianças. O Decreto nº 1313/2016 exemplifica as funções do pedagogo nas escolas e CMEIs de Curitiba.

QUADRO 1 - TAREFAS TÍPICAS DOS PEDAGOGOS - DECRETO Nº 1313/2016

- Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Projeto Político-pedagógico, Regimento e Calendário Escolar, contribuindo para a sua efetivação. - Participar do planejamento de ensino, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa e demais docentes, procedendo à avaliação contínua para adequá-lo à diversidade, ao desenvolvimento do educando e às necessidades do contexto escolar. - Desenvolver atividades de docência de acordo com o Projeto Político-pedagógico da Unidade, as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino e a legislação vigente, respeitando as especificidades do ano/ciclo escolar, visando à contínua melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. - Realizar ações de educação e cuidado, de acordo com o Projeto Político-pedagógico da Unidade, as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino e a legislação vigente, respeitando as especificidades dos educandos. - Utilizar recursos didático-metodológicos adequando-os às atividades pedagógicas e especificidades dos educandos, em conformidade com o Projeto Político-pedagógico da Unidade, promovendo o processo de ensino-aprendizagem. - Realizar avaliação do processo de ensino-aprendizagem, visando nortear as decisões pedagógicas, respeitando o grau de heterogeneidade do grupo com o qual trabalha, conforme o disposto no Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar. - Registrar a avaliação do educando em documentação específica, conforme orientações pedagógicas preestabelecidas e o disposto no Regimento da Unidade, respeitando a etapa e a modalidade educacional. - Identificar as necessidades educacionais, propondo alternativas de intervenções de ensino, considerando as habilidades e potencialidades do educando para promover o processo de aprendizagem. - Propor e executar projetos que contribuam para a melhoria do desempenho escolar do educando, de acordo com o Projeto Político-pedagógico da Unidade, atendendo normas do Sistema Municipal de Ensino. - Produzir e aplicar novos conhecimentos e descobertas de cunho científico, de interesse da rede municipal de ensino, na solução de necessidades educativas específicas, atendendo normas do Sistema Municipal de Ensino.

- Informar aos pais e/ou responsáveis o desempenho escolar do educando, mantendo-os atualizados sobre avanços e dificuldades no processo de aprendizagem, valorizando a participação familiar no processo educacional.
- Realizar ações didático-pedagógicas a fim de promover a inclusão escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos de conduta, respeitando as suas especificidades.
- Utilizar a hora atividade para estudos, planejamento, elaboração de material de apoio didático e de instrumentos de avaliação, visando ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.
- Participar do processo de formação continuada promovido na Rede Municipal de Ensino, visando ao aprimoramento profissional e a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
- Orientar e acompanhar os educandos em suas necessidades pedagógicas específicas, informando a equipe pedagógico-administrativa as situações cujas soluções estejam fora de sua área de competência, para as providências necessárias.
- Utilizar diferentes recursos didáticos, atendendo as necessidades educacionais específicas do educando, adequando o currículo, em conformidade com o Projeto Político-pedagógico da escola. Participar de reuniões pedagógico-administrativas, de Conselho de Classe ou de Conselho da Unidade, de Associação de Pais, Professores e Funcionários - APPF e de outras Instituições Auxiliares, contribuindo para a efetivação do Projeto Político-pedagógico.
- Desempenhar outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo.

FONTE: Decreto nº 1313/2016; SOUZA (2022)

Analisando tais atribuições elencadas aos pedagogos, o decreto torna-se mais um documento que baliza o trabalho a ser desenvolvido nas escolas e CMEIs. A PMC, por intermédio destes dois documentos descritos, procura estabelecer uma hegemonia sobre o trabalho do pedagogo em suas unidades educacionais, o discurso que circula o coloca como essencial em toda a organização da escola/CMEI, mas a sua função no interior de cada unidade educativa, dependerá das relações que se estabelecem entre seus pares, com a direção, com os professores, estudantes/crianças e comunidade, ou seja, depende do sentido figuracional⁹ da escola/CMEI.

Além de todas estas demandas descritas, o trabalho do pedagogo na Prefeitura Municipal de Curitiba, pauta-se na formação de sua equipe. O pedagogo, em parceria com os professores, faz a reflexão sobre as práticas e condutas dos mesmos, a fim de aprimorar o trabalho com as crianças.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) sempre demonstrou uma grande preocupação com a formação continuada de professores, ofertando vários cursos durante o ano, para o aperfeiçoamento deles. Além destes cursos, a SME organiza o momento da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) que acontece

⁹ O sentido figuracional é usado para ilustrar redes de interdependências entre indivíduos e a distribuição de poder entre as mesmas. O conceito está melhor explicado no item 3.3 - Processo civilizatório na p. 42 desta dissertação.

nas unidades educacionais. Sob a orientação da SME, a pedagoga da unidade recebe o material com a temática a ser desenvolvida e pauta-se nele, para desenvolver o trabalho com a equipe.

Estes cursos ofertados durante o ano e a SEP, são uma forma de controle sobre o que é trabalhado nas unidades educativas. Por conseguinte, o discurso da SME se pauta sobre o desenvolvimento profissional; em que o protagonismo de cada professor o impulsiona para mais aprendizado e conhecimento.

3.2 DISCIPLINA E GOVERNAMENTALIDADE

A regulação dos corpos infantis ocorre de forma quase imperceptível ao olhar dos professores, nas unidades educativas. No momento em que se estabelece a rotina para a organização do trabalho pedagógico, no CMEI inicia-se o disciplinamento e a inserção no processo de aprendizagem das condutas sociais.

O tempo didático é todo cronometrado para que a criança chegue ao CMEI, se despeça dos pais (sem chorar), tome café, faça sua higiene, execute as atividades pedagógicas, prepare-se para o almoço seguindo as regras; quando estiver alimentando-se (aguardando sua vez para servir-se e comer adequadamente, utilizando colher ou garfo e faca). A rotina permanece após o almoço, com a escovação dos dentes e a organização para o descanso. Em determinado horário, definido pela “rotina”, todas as crianças devem ser acordadas para o lanche; logo após, ocorre outra atividade pedagógica, seguida do jantar e da organização para a saída. A descrição anterior, demonstra o quanto a criança é disciplinada e civilizada no momento em que ocorre a institucionalização da infância. A disciplina é necessária, mas, de forma alguma nas unidades educativas, as crianças são penalizadas, elas de forma sutil, através das atividades de rotina e das práticas pedagógicas vão se adequando ao funcionamento daquela unidade educativa sendo consequentemente civilizadas com os costumes da sociedade em que está inserida, costumes estes que podem ser considerados na cultura escolar.¹⁰

As crianças precisam “ aprender as manhas de sobrevivência e transmiti-las

¹⁰ Conceito posto na introdução desta dissertação que coloca cultura escolar como equivalente a processo de civilização de Elias.

à geração seguinte; eis de que se trata quando se fala do processo de civilização. Trata-se da formação dos regimes de comportamento que as pessoas impõem às outras e a si mesmas. (GOUDSBLOM, 2001, p. 243)”

Nas unidades educativas, "os corpos vão sendo disciplinados", no caso da educação infantil, o professor exerce um controle total sobre as atitudes, as brincadeiras, os momentos de alimentação, higiene, sono e tantas outras atividades de rotina que permeiam as instituições. Este trabalho intenso, acaba por ser um processo disciplinar das práticas, a fim de exercer o poder sobre a infância. Michel Foucault (1987) complementa que há sempre uma relação de poder, a qual não existe sem um polo de resistência, o poder se exerce com dois polos, o do dominante e o do dominado, neste caso, professor e criança. Estas práticas são consideradas dispositivos de controle e a partir delas é possível direcionar e orientar as crianças.

A pesquisadora Andrea Braga Moruzzi, esclarece que “O dispositivo é a rede que se forma a partir de conjuntos heterogêneos compostos por diferentes regimes de verdades e práticas; são as formas de ação e produção do poder-saber”.(MORUZZI, 2017, p. 292). No interior das unidades educativas se produzem “verdades”, consideradas primordiais para o desenvolvimento das crianças e várias práticas podem ser consideradas um dispositivo de controle, tais como: a organização do horário, da sala, das atividades, da rotina e a BNCC que acaba por ser um instrumento de poder, em que alguns intelectuais da educação decidem qual sujeito se deseja formar, normatizando o que deve ser trabalhado com as crianças.

A disciplina permeia o trabalho de forma branda e, muitas vezes, o profissional não percebe que está exercendo poder sobre o outro.

A pedagogia moderna está inserida nesse contexto em que se esquadrinha o método, se organiza o tempo e o espaço, da forma mais produtiva e útil (FOUCAULT, 1987), mas se faz isso, sobretudo, a partir de certa definição de infância, de certa classificação da criança no tempo, na cultura, na natureza do ensino e da aprendizagem. A pedagogia moderna é, portanto, uma espécie de efeito entre o esquadrinhamento do método e o esquadrinhamento do corpo e da criança. (MORUZZI, 2017, p. 283).

Por intermédio do esquadrinhamento do corpo infantil se estabelece a disciplina como evolução, pois a partir da Modernidade, ser disciplinado significa ser moderno, esta disciplina pode ser exercida pelo estado, pelos outros ou por nós

mesmos.

A história das sociedades ocidentais tem sido caracterizada pelas crescentes objetivação e disciplinarização da subjetividade, um ordenamento da alma sempre intensificado, que conjugado com a individualização, parece ter nos tornado modernos completamente auto controlados, administrados (KAMPER, 1986, p. 92-112 apud KRIEKEN, 1996, p. 154).

Cada vez mais estamos disciplinando o outro, tornando-os sujeitos mais individualistas e autocontroláveis. Para elucidar este contexto, traz-se Foucault, que compreende a disciplina como controle das populações, sendo impossível eliminá-la entendendo que as instituições (escolas, ateliês, quartéis) criadas no século XVII e no início do século XVIII tinham o propósito de desenvolver grandes “monarquias administrativas”.

Todavia, nunca, tampouco, a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em se tentava gerir a população. Gerir a população não quer dizer gerir simplesmente a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los simplesmente no nível de seus resultados globais. Gerir a população quer dizer geri-la igualmente em profundidade, fineza, e no detalhe (FOUCAULT, 2015, p. 295).

Gerir a população no detalhe, pressupõe um trabalho individualizado com os pequenos sujeitos da educação, capturando seus corpos para controlá-los continuamente com atividades; “de modo a constituí-los como portadores de uma relação altamente particular entre utilidade e docilidade.”(TAYLOR, 2018, p. 43).

Nos estudos foucaultianos, o princípio da civilidade e do comportamento comedido, trazem questões referentes à construção dos “corpos dóceis”, o que ainda acaba por nos apresentar reflexões importantes referentes à aprendizagem e ao controle do corpo infantil, atrelando o mesmo a uma questão de controle disciplinar pois

o corpo e o gesto são postos em correlação: o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; relação impõe a melhor relação entre o gesto e a atitude global do corpo que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil [...] Um corpo bem disciplinado forma um contexto de realização do mínimo gesto (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Este tempo didatizado traduz-se em um poder disciplinar, que contribui para que as crianças sejam educadas para se autogovernar de forma que não percebam

o poder exercido sobre elas, para que, de forma sutil, elas se constituam em indivíduos altamente “livres” e donos de suas vidas. Para além do disciplinamento, há de se refletir sobre as formas como a governamentalidade ocorre no interior das unidades educativas. Foucault pontua o conceito de governamentalidade em *Ditos e Escritos IV: Estratégias, Poder - Saber*, onde dedica um capítulo para definição do conceito.

Por governamentalidade, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2015, p. 296).

A governamentalidade seria estabelecida por familiares, professores, locais de doutrinação religiosa; os quais controlam as ações dos indivíduos pensando em formas de exercer o controle sobre o outro. Problematicando este conceito para a Educação Infantil, Bujes, (2015) contribui, trazendo o conceito de governar como: “zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente” (OLIVEIRA, 2020, p. 48).

O *governo*, como nos diz Foucault, seria uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas [...] a palavra governo para significar o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta, como por exemplo, o *governo* das crianças ou o *governo* de si por si mesmo. (BUJES, 2001, p. 78).

Bujes, (2002) ainda coloca sobre a real intenção e preocupação excessiva com a infância no atual momento histórico, pois “As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espalham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos.” (BUJES, 2020, p. 38).

Concluo que a educação infantil no projeto Iluminista iniciou para controlar e disciplinar a população, uma vez que os preceitos religiosos já não conseguiam exercer o domínio sobre a população, posteriormente, a EI permanece para atender às demandas de trabalho da sociedade de forma assistencialista para as crianças menos abastadas e preparar as crianças mais abastadas, para a próxima etapa de ensino. A captura de infância acaba por governamentalizá-la de forma que não se

perceba, pois existe um discurso de criança protagonista e como sujeito de direitos, este discurso de protagonismo e direitos, acaba sendo ilusório, pois a todo tempo estas crianças são submetidas a uma rotina de cuidados, obediência e um trabalho pedagógico. A importância da formação pedagógica, torna-se evidente neste processo de descoberta das formas governamentais, atribuídas ao professor no exercício de seu trabalho e no controle da infância. Os pedagogos que organizam toda a escola, não têm consciência que exercem o poder de governo sobre os professores, famílias e crianças, sendo que os documentos norteadores de seu trabalho, também o tornam objeto de governamentalidade.

3.3 PROCESSO CIVILIZATÓRIO

A escola existiu sempre e por toda a parte, não só está se justificando que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão *natural* como a vida mesma, convertendo de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural (VARELA, 1992, p. 68).

O discurso que circula na sociedade sobre a função da escola a coloca como uma instituição responsável pela socialização das crianças e adolescentes, trazendo-os como sujeitos de direitos, onde as relações são estabelecidas de forma linear. Este estudo, analisa a escola sobre outro prisma, sendo ela a responsável por civilizar a população infantil e adolescente, compreendendo que, em seu interior, são estabelecidas normas e condutas às quais os indivíduos se submetem e aprendem as convenções sociais do espaço escolar.

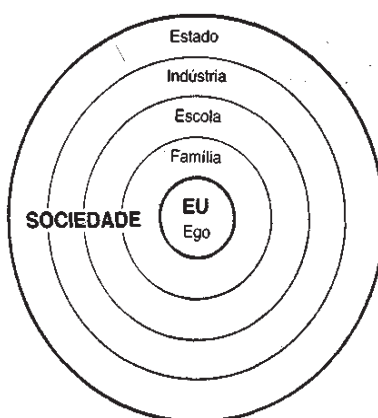
O espaço civilizatório foi conceituado pelo sociólogo Norbert Elias que rompeu com a visão tradicional de que cada indivíduo é singular e consegue se manter isolado em seu mundo. Elias coloca em voga todas as relações que se estabelecem entre os indivíduos, formando uma teia de interdependência, em que cada um ocupa seu espaço e se comporta para seguir as regras, condutas e a relação de poder exercida sobre si. O sociólogo conceitua que os indivíduos possuem uma interdependência¹¹ e estão emaranhados em teias.¹² No livro

¹¹ Para Elias, os indivíduos formam teias de interdependência onde seguem regras e realizam trocas variadas, em determinado momento, um indivíduo exerce o poder e, em outro, o poder é exercido sobre ele.

Introdução à Sociologia (2008), Elias utiliza duas figuras para ilustrar as relações sociais e exemplificar interdependência sobre a dos indivíduos.

A figura 1 expressa o modelo egocêntrico de sociedade, em que o indivíduo preserva seu eu e as estruturas sociais o circundam obedecendo uma hierarquia, modelo este, considerado pensamento ingênuo. “Para Elias, a compreensão do significado da sociedade somente é possível se rompermos com esta visão formada por substâncias singulares e isoladas.”(COSTA, 2007, p .2).

FIGURA 1 - PADRÃO BÁSICO DE UMA VISÃO EGOCÊNTRICA DA SOCIEDADE

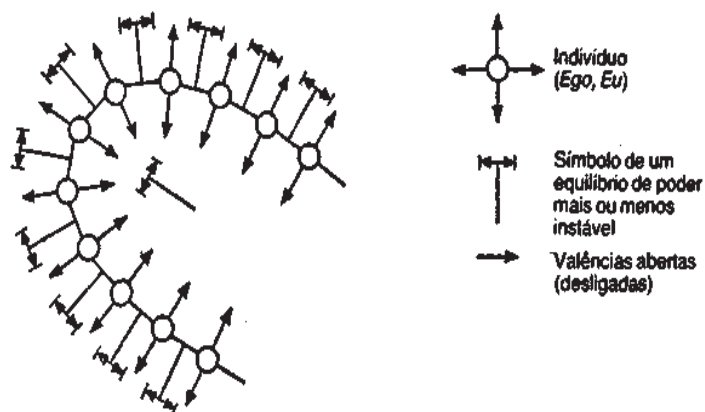


FONTE: ELIAS (2008, p. 14).

Na FIGURA 2 podemos visualizar que os indivíduos aparecem interligados, enfatizando que existe uma interdependência entre eles. É importante observar que há um símbolo que representa o poder, que permeia as relações. Esta rede se configura “através de inúmeras cadeias invisíveis de relacionamentos, formando uma teia humana, onde o espaço de atuação de cada integrante é bem circunscrito.”(COSTA, 2007, p. 2).

¹² Estas teias, para Elias, são como uma dança, sendo os passos um habitus. Se erra um passo ou muda, interferirá na dança trazendo uma nova movimentação à teia.

FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO DE INDIVÍDUOS INTERDEPENDENTES



FONTE: ELIAS (2008, p. 15).

Os indivíduos participam de várias teias de interdependência, pois têm uma família, frequentam escolas, igrejas, habitam determinado estado, cidade e bairro. “Nesta perspectiva indivíduo e a sociedade são indissociáveis, pois a sociedade é formada por nós e pelos outros” (COSTA, 2007, p. 3). Elias (2000) chama a atenção para as tensões que ocorrem nestas relações de interdependência às quais estamos intimamente envolvidos.

Num ambiente relativamente estável, o código de conduta mais sofisticado e o maior grau de autocontrole costumam associar-se a um grau mais elevado de disciplina, circunspeção, previdência e coesão grupal. Isso oferece recompensas sob a forma de status e poder, para contrabalançar a frustração das limitações impostas e da relativa perda de espontaneidade (ELIAS, 2000, p. 171).

O espaço social e as instituições sociais não são neutras e acabam por estabelecer relações de poder e força sobre o indivíduo, desde seu nascimento, uma vez que, a maioria das crianças já iniciam seu processo civilizatório, quando frequentam as unidades educativas. A família é a primeira instituição social à qual a criança participa, ela (a família) constitui-se como responsável em inserir a criança no processo civilizatório, mesmo não tendo consciência deste fato e não compreendendo que a própria família já pertence a uma teia de interdependências. Norbert Elias (1990) exemplifica a necessidade da família para a criança, que está totalmente dependente de seus pais, seja de forma social, intelectual e/ou biológica, os pais tornam-se “particularmente importantes como alavanca para a regulação e a modulação socialmente requeridas dos impulsos e emoções.” (ELIAS, 1990, p. 142)

Na infância, inicia-se a vida social da criança, a qual não possui nenhuma tendência a se autorregular de forma nata, sua natureza é animal e, conseqüentemente, sempre tentará “satisfazer suas necessidades de forma aberta, imediata e sem qualquer baliza, que não as da própria natureza.” (SANTOS, 2009, p. 157).

Dado que os seres humanos, diferentemente de muitos outros seres vivos sociais, **não possuem uma regulação nativa dos afetos e pulsões**, eles não podem prescindir da mobilização de sua disposição natural rumo à autorregulação mediante o **aprendizado** pessoal dos controles dos afetos e pulsões, no sentido de um modelo de civilização específico da sociedade, a fim de que possa conviver consigo mesmo e com outros seres humanos. [...] Embora os seres humanos não sejam civilizados por natureza, possuem por natureza uma disposição que torna possível, sob determinadas condições, uma civilização, portanto uma auto regulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou o desvio desses impulsos e seus fins primários para fins secundários, e eventualmente também sua reconfiguração sublimada. (ELIAS, 2006, p. 21).

O pesquisador Reinaldo Santos (2009) destaca que, para “tornar-se humano, civilizado, sociável, implica aprender a controlar os impulsos animais nativos, por meio de um processo de aprendizado, que pode ser chamado de educação ou socialização” (SANTOS, 2009, p. 157).

A família e as instituições educativas “moldam” a criança que está em processo constante de autorregulação de seus impulsos, sendo, desta forma, civilizada, a família e a instituição educativa complementam-se formando uma rede de interdependência entre ambas e exercem o processo de civilização da criança, claro que maneiras diferentes. No CMEI “A rotina da escola possibilita o convívio entre os iguais. Há cumplicidade entre crianças da mesma idade; há também rivalidades, desavenças, afeições e desafetos” (BOTO, 2021, p. 37) onde estes conflitos se constituem no processo civilizador. É na relação da criança com o outro que ela aprende a controlar seus instintos e se estrutura para pertencer a um grupo, neste caso o grupo da instituição educativa.

A criança, no âmbito dessa vida entre regras ,aprenderá a lidar com normas e rituais que serão distintivos. Ela obterá hábitos de obediência; sim. Mas criará também hábitos de convivência, concentração, atenção, perseverança, disciplina, controle de si. No limite a escola institui, por seus ritos, por suas palavras e por seus sinais, uma cultura que lhe é própria; e que terá certamente um caráter civilizador (BOTO, 2021, p. 38).

As contribuições trazidas por Norbert Elias elucidam as instituições de ensino (CMEIs ou escolas) como uma agência civilizadora, pois, para ele, não existem atitudes naturais do homem, elas são assimiladas por meio da educação social, a criança é um produto de um processo sócio histórico de uma transformação de vida comunitária. As crianças passam por um processo de disciplinamento, governamentalidade e o processo civilizatório, assim, se faz necessário compreender o papel do professor frente às concepções relacionadas à infância. No processo das relações estabelecidas entre as crianças com outras crianças, com o professor e com o espaço educativo, existem condutas que “estão intimamente ligadas às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história [...] é preciso analisar a infância como categoria social, marcada por processos educacionais, e sua inserção nos contextos das teias configuracionais.” (POOLI; COSTA, 2004, p. 1) estabelecendo uma relação de interdependência entre todos que ocupam o espaço educativo.

O espaço dos CMEIs e escolas se constituem em instituições sólidas, com um cunho social e político, responsáveis por reger o modo de viver em sociedade, que possui o poder de hierarquizar, segmentar e especializar os sujeitos. O poder age não só sobre a consciência, mas sobre o corpo que precisa “aprender” a comportar-se com civilidade na sociedade.

Para Elias (1990), “o controle mais rigoroso de impulsos e emoções é inicialmente imposto por elementos da alta categoria social aos seus inferiores, ou no máximo aos seus socialmente iguais.” (ELIAS, 1990, p. 142). O pesquisador Mauricio Bueno da Rosa (2021) reitera que, a partir do processo civilizador de Elias, a infância se constitui como “um curto período de tempo em que a criança deverá aprender aquilo que a sociedade levou séculos para internalizar. Deste modo, a civilização das crianças é a sua educação para a autorregulação que deve se realizar na escola” (ROSA, 2021, p. 1).

Portanto, há necessidade de analisar qual o papel da pedagogia, das ciências sociais, da gestão, da política, para o âmbito de fomentar que este professor se veja como construtor do conhecimento com o grupo de crianças que atua, entendendo que ele é partícipe do processo “social” que acontece no interior da sala.

Segundo Norbert Elias (1990), somos interdependentes na relação entre o eu, o outro e a sociedade e criamos “laços sociais” que dependem da função social que exercemos e de que forma esta socialização acontece.

No mesmo sentido, é necessária a reconstrução de interpretações e análises pedagógicas acerca da infância e dos fenômenos educativos inerentes ao processo civilizador a partir de novos olhares. Para isso é necessário que sejam consideradas diversas contribuições, como as que são fornecidas através dos estudos realizados pela sociologia da infância. (POOLI; COSTA, 2004, p. 10).

Existe, assim, uma nova figuração para os CMEIs, onde há de se refletir como as práticas pedagógicas preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular, tem se apresentado como dispositivos de controle da infância. Concluo que o CMEI se mostra como um espaço altamente reprodutor da sociedade e se figura de diferentes formas, dependendo da localidade em que está inserido, da comunidade que atende e dos profissionais que nele trabalham. A rotina de trabalho e os documentos utilizados para OTP, têm total influencia no processo civilizatório das crianças.

4. A BNCC COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE

A BNCC é um dispositivo de governamentalidade, dispositivo foi um termo criado por Foucault, a definição está no livro - A Microfísica do Poder numa entrevista intitulada: Sobre a história da sexualidade. Foucault faz a definição colocando três formas de se compreender um dispositivo, descreve como um conjunto de locais, discursos, regulamentos, medidas de controle, ou seja, uma rede de subjetividade que se estabelece entre o indivíduo e estes elementos que o controlam. O autor define dispositivo como,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 1979, p. 244).

O conceito de dispositivo não foi muito trabalhado por Foucault, mas por meio dele se ampliou o pensamento sobre as formas de se controlar as populações por intermédio dos inúmeros dispositivos que ditam as condutas aceitáveis na sociedade. O dispositivo é um conjunto de saberes, relações de poder que vai a todo instante dar condição para o nascimento de um certo tipo de subjetivação, funcionando como estratégia, trazendo um conjunto de forças de poder.

Quando se pensa na organização de uma escola infantil como bem disse na definição acima “o dispositivo tem, portanto, uma função de estratégia dominante”, o adulto assume a dominância, pois, é responsável por ofertar às crianças as atividades que acabam por fazer o controle das mesmas; assim, como o pedagogo

quando faz a formação baseada nos documentos que norteiam a educação infantil, exerce a governamentalidade sobre as professoras.

Gilles Deleuze, filósofo francês, faz sua interpretação do que é dispositivo, partindo do conceito foucaultiano, trazendo um aprofundamento e contribuindo para enriquecer tal conceito. Para Deleuze, dispositivo

É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras (DELEUZE, 1996, p.1).

Deleuze compara o dispositivo com um emaranhado de linhas, as quais se regulam por meio das forças estabelecidas sobre elas, ora se quebram, ora se sedimentam e operam na multiplicidade dos processos, fazendo com que os sujeitos se submetam todo tempo a vários dispositivos de controle; sem se darem conta de tal situação.

Prosseguindo com a discussão sobre dispositivo, Giorgio Agamben, filósofo italiano, faz uma elaboração a partir do conceito de Foucault trazendo três pontos,

1- É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre esses elementos. 2- O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. 3 - É algo de geral (um réseau, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (AGAMBEN, 2005, p.9-10).

Agamben reelabora o conceito de dispositivo de Foucault e Deleuze, pontuando que o poder exercido pelo dispositivo, se apresenta além da organização documental ou arquitetônica, ele está ligado ao que se faz com tal dispositivo e a intenção política, social e histórica.

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico¹³, as escolas, as confissões, as fábricas, as

¹³ Modelo arquitetônico, criado por Jeremy de Bentham instaurado nas prisões, a fim de vigiar os

disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder e em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiram - teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Agamben amplia o conceito de dispositivo considerando outros elementos, dentre os quais pode-se citar a caneta que dá sentido a um gesto e controla, possibilita e legitima o gesto da escrita. A caneta sozinha não é nada, mas faz parte de um certo discurso de saber que colocará a intelectualidade como essencial, assim trazendo a visão iluminista, que todos devem ter o conhecimento como elemento imprescindível para “ver” o mundo. Os dispositivos são uma estratégia de poder/saber e acabam constituindo do sujeito moderno, Agamben coloca que a contemporaneidade é a época da proliferação dos dispositivos e em todos os momentos de nossa vida, estamos em contato com eles, nos consolidando no sistema capitalista, tornando os sujeitos que somos hoje, este sujeito será constituído a partir dos dispositivos que fomos expostos. A questão de como alterar os dispositivos, para não ficarmos dependentes deles, nem Foucault, Deleuze e Agamben dão uma resposta para tal, mas trazem a reflexão sobre o tema.

A organização da escola vai além da arquitetura e organização dos espaços, está intimamente ligada com o que se faz neste local, por meio de todos os dispositivos que nela se encontram. O currículo é um dispositivo e faz com que os pedagogos, professores e direção tenham uma concepção de educação, compreendendo que, mediante ele, se delimitam os conteúdos que devem ser trabalhados na construção do planejamento e execução do mesmo e, por fim, avaliar as crianças. O currículo se constitui como um dispositivo de poder e representa os interesses sociais, políticos e econômicos de determinada época, no caso deste estudo, a contemporaneidade.

Segundo Tomaz S. Popkewitz (1994), em seu texto: História do currículo, regulação social e poder,

detentos. Consiste em uma torre no centro na sala onde ficam as celas e quem está no interior dela consegue ter a visão de todos os indivíduos, mas os detentos não sabem se a pessoa está realmente na torre. Descrição completa e : Vigiar e Punir de Michel Foucault, 1987, p. 223 e 224.

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está escrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (POPKEWITZ, 1994, p.174).

Popkewitz sobreavisa que o currículo vai além da descrição dos conteúdos a serem elencados pelos professores, ele tem uma função maior, que acaba por regular os estudantes e formá-los a partir das escolhas executadas pelos docentes, se colocando como regulador social. O pesquisador Rodrigo Zabalza Carvalho corrobora com Popkewitz no momento que define o currículo

Como espaço ordenador e disciplinador, através do qual circulam discursos que lutam para impor seus significados, é possível entender, [...] que, através de orientações curriculares [...] existe a inscrição de sistemas simbólicos que orientam formas de os docentes atuarem com as crianças. Por essa razão, é imprescindível que estes estejam atentos às orientações curriculares, questionando o modo como estas funcionam, produzem as crianças e os produzem enquanto profissionais no tempo presente (CARVALHO, 2015, p. 475).

Interpretando as duas definições de currículo postas anteriormente, é evidente percebê-lo como uma forma de exercer a governamentalidade do pedagogo, do professor e, conseqüentemente, das crianças.

A BNCC diz trazer inovações no ensino e se coloca como um documento que atenderá a demanda educacional da sociedade contemporânea, é um documento que pretende ensinar “tudo a todos” no território brasileiro. Neste estudo, traz-se um estudo comparativo entre ela e a Didática Magna de Comenius, problematizando como um documento atual, traz os preceitos de uma obra clássica. Inicialmente, traz-se uma pequena reflexão sobre a BNCC e quais os seus propósitos para a educação brasileira na atualidade. Segundo a própria BNCC, ela se constitui como “documento mais completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BNCC, 2018, p. 5), compreendendo que vivemos a pós-modernidade e as relações sociais, econômicas e de produção estão mais frágeis, fugazes e maleáveis e, o currículo também se modificou com um discurso de menos disciplinamento. Segundo a própria BNCC, o objetivo é ofertar uma educação de qualidade para todos os

estudantes do território brasileiro. Este documento, foi construído após muitos debates, com vários especialistas de todas as áreas da educação. A Base, delinea a nova organização da educação básica nos três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo Foucault, de nada adianta a teoria se não há prática, portanto é preciso analisar como os fundamentos e preceitos da BNCC, irão modificar a prática. Persiste-se fazendo algumas reflexões, mas são novas possibilidades de problematizar este documento, e de forma alguma se vem por desqualificá-lo; mas o mesmo também não resolverá toda a problemática da educação brasileira. É preciso compreender que a BNCC orienta a construção dos currículos de cada município e, evidentemente, terá diferentes interpretações, fundamentações teóricas e consultorias, trazendo as características de cada forma de controle preconizada pelo estado e, conseqüentemente, pelo município.

4.1 ORGANIZAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular, assim como tantos documentos anteriores, se constitui como mais um dispositivo de controle da infância e adolescência, apresentando uma estrutura para cada etapa da escolaridade, no caso deste estudo aprofunda - se na Educação Infantil. A organização do documento contempla os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

4.1.1 Direitos de aprendizagem

Os direitos de aprendizagem se constituem em seis verbos que delineiam o que os professores devem ofertar às crianças para terem um desenvolvimento pleno. Os direitos são **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**, os quais acabam por estabelecer algumas formas de controle sobre a infância, uma vez que preconizam o que deve ser proporcionado às crianças de forma geral. No QUADRO 2 seguem algumas reflexões referentes a tais direitos:

QUADRO 2 - DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.	O convívio no espaço educativo é importante, mas, não é o único, a criança também frequenta outros locais e apresenta outros comportamentos que são exigidos nestes espaços. Questões relacionadas ao conhecimento de si são muito subjetivas. Como uma professora pode garantir que a criança está se autoconhecendo e reconhecendo o outro?
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	O brincar acontece nos CMEIs mediante o do empenho das professoras em organizar os espaços para este fim. Entretanto, as brincadeiras nem sempre contemplam as expectativas das crianças e garantem todas as experiências descritas neste direito. A brincadeira é vista de forma muito séria para as crianças e na maioria das vezes é uma vivência.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.	A participação ocorre de forma ilusória, pois é preciso seguir um planejamento, atingir objetivos e ainda civilizar estas crianças por meio do comportamento exigido pela sociedade.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	A exploração acontece de forma condicionada, uma vez que tudo o que é planejado no CMEI precisa ter uma intencionalidade pedagógica e, conseqüentemente, estes preceitos poderão ser atingidos pela educação infantil.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	A expressão é inerente a todo ser humano e com certeza cada criança se expressará de diferentes formas no CMEI.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.	Este processo de conhecimento perdura a vida toda, que realmente as crianças possam iniciar este conhecer-se ainda na Educação Infantil. O conceito de “grupos de pertencimento” é muito amplo e a educação infantil não pode garantir as vivências das crianças, fora do seu espaço educativo.

Para a garantia dos direitos de aprendizagem aqui descritos e problematizados, o documento da BNCC apresenta os cinco campos de experiências (CE) que trazem um aprofundamento sobre como trabalhar estes direitos; posteriormente, cada campo traz o seu desdobramento em objetivos.

4.1.2 Campos de experiências

A definição trazida pela BNCC sobre os campos de experiências é que se "constitui um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (BNCC, 2018, p. 40).

Os CE se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e acabam por controlar as crianças, uma vez que, de forma sutil, estabelecem o que deve ser observado, avaliado e “cobrado” da criança em cada campo. Para melhor organização, far-se-á um breve relato sobre cada campo e o que preconiza, mas é importante compreender, não haver uma sequência ou uma hierarquia de um campo para outro; eles acabam se entrelaçando.

O CE **o eu, o outro e nós**: preconiza as relações entre crianças e adultos, a vivência das primeiras experiências de âmbito social, familiar e institucional. Desta forma, ainda “constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.” (BNCC, 2018, p. 40).

A construção desta percepção perpassa pelo processo civilizatório de Norbert Elias (1990), que compreende que a interação humana é baseada nas teias de interdependência entre o indivíduo e sociedade. Na teoria elisiana sobre o processo civilizador, o indivíduo não vive isolado e necessita da estrutura social (família, escola, igreja) para ter o reconhecimento do outro, estabelecendo uma relação de interdependência entre o eu e o outro. Os CMEIs se constituem em espaços sociais, que muito cedo, já estabelecem uma relação com o eu e com o outro, fazendo com que as crianças aprendam a controlar os seus impulsos e instintos, tornando-se bem - educadas para tornar-se um indivíduo civilizado.

O CE **corpo, gestos e movimentos** propõe que os corpos das crianças ganhem “centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.”(BNCC, 2018, p. 41).

A criança percebe o mundo pelo seu corpo e é por meio dele que se relaciona consigo e com o outro. A proposta da BNCC é trabalhar com as linguagens artísticas e as brincadeiras para que o desenvolvimento infantil ocorra a contento, ainda propõe, que as professoras utilizem “ variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.” (BNCC, 2018, p. 41).

A BNCC postula o controle do corpo infantil e, por conseguinte, nos estudos foucaultianos, o princípio da civilidade e do comportamento comedido, trazem questões referentes à construção dos corpos dóceis. Foucault apresenta importantes reflexões sobre a aprendizagem e o controle do corpo, atrelando o mesmo a uma questão de controle disciplinar.

O corpo e o gesto postos em correlação : o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre o gesto e a atitude global do corpo que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil [...] um corpo bem disciplinado, forma um contexto de realização do mínimo gesto (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Prosseguindo com a problematização dos CE segue-se com: **Traços, sons, cores e formas**, este campo prescreve o trabalho com as artes visuais, a música, o teatro e a dança, trazendo esses elementos como produtores de experiências. Neste CE, a preocupação é “promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão corporal.” (BNCC, 2018, p. 41). Os professores organizarão estes espaços e proporcionarão estas vivências às crianças, mas é importante que elas realizem as atividades com o propósito de atingir o objetivo pré-definido pela BNCC. O modo como cada criança perceberá e sentirá estas experiências dependem exclusivamente de como isto perpassa pelo seu corpo, mas, na maioria das vezes, a execução destas atividades somente “servirá de referência para definir um maior ou menor ajustamento aos parâmetros normativos, por parte de cada criança em particular.” (BUJES, 2001, p.

128).

O CE **escuta, fala, pensamento e imaginação** enfatiza a importância da comunicação oral no desenvolvimento infantil, algo que ocorre com as crianças estando em uma unidade educacional ou não. O documento recomenda que se organizem espaços e materiais onde as “crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois, é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições [...] que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.” (BNCC, 2018, p. 42).

Neste campo também é ressaltada a relação da criança com a escrita, colocando-as submersas a situações que revelam o “gosto pela leitura”. O professor deve estimular a imaginação das crianças, oferecendo diversos gêneros literários para repertoriá-las, desta forma:

as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo as letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da língua (BNCC, 2018, p. 42).

Novamente se estabelece o controle sobre a infância, pois, as atividades propostas, exigem que as crianças tenham autocontrole no momento de ouvir uma história, contar ou fazer suas primeiras tentativas de escrita. O professor organizará os espaços para tais atividades, utilizando-os para oportunizar o cumprimento da tarefa, tomando para si o controle na atuação junto às crianças, mas também é possível conhecer a criança e compreender seu processo de aprendizagem.

Finalizando a discussão sobre os CE destaca-se o campo: **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, o qual abrange várias demandas para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças. A primeira demanda seria a questão dos espaços que as crianças frequentam (casa, CMEI, igreja, ruas), que devem ser experienciados, mas é importante ressaltar que para cada espaço é preciso ter determinado comportamento, o que acaba por controlar as crianças, que desde muito cedo, já aprendem como se portar em diferentes espaços. O tempo, o mundo físico (o corpo, animais, plantas, transformações da natureza) e o mundo sociocultural (tradições e costumes), segundo a BNCC, são temas pelos quais as

crianças demonstram curiosidade e os professores devem:

promover experiências nas quais as crianças possam fazer suas observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2018, p. 43).

O conhecimento matemático está representado neste CE, propondo o trabalho com classificação, seriação, contagem, relacionar número – quantidade, medidas de massa e comprimento. O discurso que se estabelece é que a educação infantil não deve ser preparatória para o ensino fundamental, porém a BNCC traz neste campo de experiências, conceitos matemáticos que devem ser trabalhados com as crianças. Conclui que a BNCC se torna um excelente dispositivo de controle do corpo, das ações, da ocupação do tempo e das regras de conduta, impostas às crianças, os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências didatizam tudo, o que é executado pelas professoras, no trabalho com a criança.

4.1.3 Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem

Os cinco campos de experiências promovem a aprendizagem da criança, desta forma, após o entendimento de cada campo, torna-se necessário elencar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se desdobram por faixas etárias, no atendimento ofertado as crianças no CMEI.

Compreendendo que a faixa etária da educação infantil abrange crianças de zero a 5 anos e 11 meses e que a diferença no desenvolvimento infantil é muito grande de uma idade a outra; os objetivos foram organizados para os bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A faixa etária de zero a 3 anos e 11 meses, não tem a obrigatoriedade de frequentar os CMEIs na modalidade de creche. As crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, estão em idade obrigatória e devem frequentar o CMEI, na modalidade de pré-escola.

4.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIDÁTICA MAGNA

Faz-se um estudo comparativo entre os objetivos de aprendizagem da BNCC das crianças de pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses) e a Didática Magna, escrita por Jan Amos Comenius, sendo este um dos documentos mais importantes para a organização curricular e o surgimento da pedagogia. Comenius faz a escrita da Didática Magna, baseada na *ratio studiorum*, que ditava os procedimentos pedagógicos dos jesuítas. Comenius deixou claro que teve influência de outros estudiosos que já se preocupavam com a organização pedagógica, tais como: Wolfgang Ratke, Eilhard Lubin, Christoph Helwing, Stephen Ritter, Elias Bodin, Philip Glaum, Ezechiel Vogel, Johann Valentin Andreae e Jean Cecile Frey.

No capítulo XVI da Didática Magna Comenius descrevem-se nove princípios gerais para se ensinar e aprender com a garantia de se atingir os objetivos, mostrando-se preocupado com o processo de ensino aprendizagem, uma das preocupações da atualidade. Comenius faz comparações com os fenômenos da natureza e vai introduzindo o método de ensino-aprendizagem gradual, respeitando o tempo de aprendizagem, exigindo resultados gradativos.

Os princípios são: “1º *A natureza aguarda o momento propício*” (COMENIUS, 2017, p. 147), pontuando que a aprendizagem deve iniciar na infância, prioritariamente no período matutino, quando as crianças estão mais descansadas e tudo deverá ser ensinado gradativamente, para ser bem compreendido. O 2º princípio “*A natureza prepara a matéria antes de introduzir -lhes a forma*” (COMENIUS, 2017, p. 149)” refere-se sobre a organização do planejamento, a organização da escola, com materiais que proporcionem aprendizagem. O 3º princípio “*Ao obrar, a natureza toma um indivíduo apto e prepara-o antes, oportunamente*” (COMENIUS, 2017, p. 151) coloca sobre a perseverança necessária para a aprendizagem e o professor deve afastar todos os tipos de obstáculos, ou seja, garantir que o estudante aprenda. No 4º princípio “*Em suas obras, a natureza não procede confusamente, mas de modo claro*” (COMENIUS, 2017, p. 153), Comenius orienta que as disciplinas sejam ensinadas com cautela e uma de cada, vez para que os alunos possam se dedicar a este conhecimento e, desta forma, aprender. O 5º princípio “*A natureza começa todas as operações pelas partes mais*

internas” (COMENIUS, 2017, p. 155) orienta que se forme o entendimento das coisas, para depois memorizar, falar e escrever, fazendo com que os estudantes gostem da escola. O 6º princípio *“A natureza inicia todas as suas formações pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares”* (COMENIUS, 2017, p. 156) pontua sobre a gradação dos conteúdos a serem trabalhados. O 7º princípio *“A natureza não procede por saltos, mas gradualmente”* (COMENIUS, 2017, p. 159) esclarece que as matérias devem ser divididas em aulas, partindo do mais elementar para o complexo, o tempo precisa ser bem distribuído, mostra-se neste princípio a organização curricular. O 8º princípio *“Depois de iniciar uma obra, a natureza não interrompe, mas conclui”* (COMENIUS, 2017, p. 161)” quem está na escola deve dedicar-se até tornar-se um homem instruído, a escola deve ser tranquila e o estudante deve fazer tudo o que é solicitado. Por fim, o 9º princípio *“A natureza está sempre atenta para evitar as coisas contrárias e nocivas”* (COMENIUS, 2017, p. 162) retrata sobre os livros que devem ser utilizados pelos alunos, livros que estejam compatíveis com o que eles precisam, também coloca situações referentes as más influências que não devem ser toleradas.

Comenius ainda descreve minuciosamente como se organiza o espaço escolar da infância e juventude. Estabelece princípios para a vida, para o ensinar e aprender, enfatiza como aprender de forma rápida e eficaz. Trabalha a metodologia do ensino de ciências, artes, línguas, moral e como infundir a piedade. Há um capítulo voltado somente para a disciplina, para a organização da escola por faixa etária e, por fim, como se coloca em prática todo o método.

Inicia-se a reflexão com a citação a seguir, sobre a escola materna, pois este clássico da pedagogia, vem postulando a forma de como se deveria educar para a infância, para a meninice, para a adolescência e para a juventude.

Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco logo nos primeiros anos; depois disso, apenas crescem. Do mesmo modo, tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida , deverá ser semeado e plantado desde a escola materna (COMENIUS, 2017, p. 325).

Revisitando suas páginas, há de se perceber a importância com a educação das crianças pequenas, comparando-as com ramos principais de uma árvore, ou seja, se for oferecida uma boa educação na base, as crianças terão um melhor

desempenho ao longo da vida, pois “na escola materna devem ser exercitados sobretudo os sentidos externos, para que os alunos se habituem a usá-los de maneira correta para o conhecimento dos objetos.”(COMENIUS, 2017, p. 321).

A educação dos pequenos vem sendo construída e modificada ao longo da história, mas percebe-se que várias práticas da educação infantil ainda se baseiam na Didática Magna, tais como: “o gosto pela poesia será estimulado desde os primeiríssimos anos, as crianças aprendem alguns pequenos poemas [...] a criança adquirirá os primórdios da música aprendendo salmos e hinos sagrados.” (COMENIUS, 2017, p. 328) os poemas e músicas estão nos currículos da educação infantil até os dias atuais.

A rotina da educação também é descrita no livro citado, como forma do ensino da moral e da ética, destacando que se quisermos jovens bem-formados, precisamos seguir alguns princípios, tais como:

1- Temperança: é preciso estar atento às necessidades do estômago das crianças, para não lhes dar nada além do necessário para saciar a fome.[...]3- Respeito para com os superiores. 4- Obediência sempre atenta e pronta às ordens e proibições [...] 8- As crianças devem habituar-se a estar sempre ocupadas, para que não saibam o que significa o ócio. 9- Também devem habituar-se a não estar tagarelando o tempo todo, a dizer tudo que lhes venha à cabeça, mas calar quando a ocasião assim exigir, ou seja quando outros estão falando em presença de alguém muito importante ou então em momentos que demandam silêncio. [...] 12- Também é preciso preocupar-se com a civilidade do comportamento, para que não façam nada de inútil ou tolo, mas tudo com o devido comedimento (COMENIUS, 2017, p. 329-330).

Analisando tais princípios, a educação infantil permanece utilizando-os com as crianças nas creches e pré-escolas, em que a alimentação é realmente regada, as mesmas não podem comer no momento que quiserem, pois há um horário e um cardápio preestabelecido. Relacionado ao asseio, as professoras ensinam desde muito cedo como as crianças devem se higienizar e organizar o espaço da sala. Referente à ocupação, as crianças sempre precisam fazer algo sob a supervisão da professora.

Nos ensinamentos da Didática Magna compreende-se que a aprendizagem das crianças não segue um cronograma rígido para se atingir os objetivos propostos na escola materna, pois cada uma delas possui seu ritmo de aprendizagem devido primeiramente à dinâmica familiar onde “não é possível aos pais seguir uma ordem

tão precisa como a da escola pública [...] a índole da criança se desenvolve de modo desigual, mais depressa numas, mais devagar noutras.” (COMENIUS, 2017, p. 331).

Após este estudo sobre a Didática Magna, inicia-se o estudo comparativo dos objetivos de aprendizagem da BNCC. A ideia é refletir como um documento escrito no século XVII, ainda se perpetua na modernidade.

O estudo se pauta exclusivamente no Capítulo XXVIII – A escola materna, em que Comenius propõe quais as disciplinas que devem ser ensinadas às crianças, e como fazê-las, e acaba por escrever um currículo e descrever os objetivos de tais aprendizagens. A interpretação da pesquisadora inicia-se com a comparação com o campo de experiências: “O eu, o outro e nós” que traz sete objetivos de aprendizagem. Os quatro objetivos elencados correspondem aos possíveis trechos da Didática Magna, que se assemelham a cada um dos objetivos propostos para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na BNCC.

QUADRO 3 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS - O EU, O OUTRO E NÓS E DIDÁTICA MAGNA

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento O eu, o outro e nós	Gênero do saber Didática Magna	Comentário da pesquisadora
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	“A gentileza e a presteza em ajudar os outros é um belíssimo dote dos jovens, aliás em qualquer idade. É preciso ministrar esses ensinamentos já nos primeiros seis anos de idade, para que os jovens percebam que podem ajudar outras pessoas.”(p. 330)	Trabalhar com o controle das emoções, é preciso ter afeição pelo outro. A criança não pode manifestar um comportamento que não seja ser um bom(a) menino(a).
(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	“Também é preciso preocupar-se com a civilidade do comportamento, para que não façam nada de inútil ou tolo, mas tudo com o devido comedimento. Isso abarca as boas maneiras: como cumprimentar, responder ao cumprimento, pedir um favor com modéstia quando se tem alguma necessidade, agradecer pela gentileza recebida. (p. 330)	As relações devem ser sempre cordiais como a sociedade exige. Torna-se necessário incutir tais valores e comportamentos nas crianças.
(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros	“E a criança também deverá aprender a nomenclatura e as funções dos membros de seu corpo, pelo menos os externos,	Neste objetivo destaca-se exclusivamente o cuidado com o corpo, é necessário cuidar do seu corpo e do

(crianças e adultos) com os quais convive.	coisas que se aprendem depressa nesta idade e que fornecem os rudimentos da ciência natural". (p. 326)	dos outros, não tendo atitudes que prejudiquem o bem-estar comum.
(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	"Ademais, nos primeiríssimos anos devem aprender a ter paciência, tão necessária durante toda a vida: devem saber domar as suas paixões antes que estas prorrompem com violência e criem raízes; devem habituar-se a ser guiadas pela razão, e não pela paixão, a domar a ira ao invés de a ela se entregar". (p. 330)	As interações entre as crianças nem sempre são cordiais, na maioria das vezes ocorrem disputas por brinquedos, pela atenção dos colegas e das professoras. É preciso trabalhar novamente o ajuste do comportamento infantil, estas estratégias de contenção passam pelo disciplinamento.

BNCC (2018, p. 45-46); DIDÁTICA MAGNA (2017, p. 326-330), SOUZA (2022)

O campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos" traz cinco objetivos de aprendizagem. Os três objetivos elencados correspondem aos possíveis trechos da Didática Magna que se assemelham a cada um dos objetivos propostos para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na BNCC.

QUADRO 4 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS – CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS E DIDÁTICA MAGNA

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento "Corpo, gestos e movimentos"	Gênero do saber Didática Magna	Comentário da pesquisadora
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	"Nas crianças as coisas só entram como conceitos gerais e confusos: elas percebem que o que vêem, ouvem, degustam e tocam é alguma coisa, mas só serão capazes de distinguir as diferenças específicas avançando gradualmente nas distinções." (p. 325)	Neste objetivo, o corpo é um instrumento para as aprendizagens consideradas importantes para o desenvolvimento integral e gradual das crianças, utilizando-se diferentes formas de controle (dança, música...)
(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.	"Asseio em tudo: na mesa, nas roupas e até nos brinquedos e objetos infantis." (p. 329)	Controle total do corpo, processo civilizatório, incutido neste objetivo que parece básico.
(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus	"Iniciam-se no tirocínio dos trabalhos mecânicos quando têm permissão para fazer alguma	A ideia é manter as crianças ocupadas o tempo todo com

interesses e necessidades em situações diversas.	coisa (que, aliás, será ensinada), como por exemplo, carregar um objeto para cá ou para lá, arrumá-lo de um jeito ou de outro, construí-lo ou desconstruí-lo, amarrá-lo ou desamarrá-lo etc., atividades agradáveis para as crianças dessa idade.”(p. 327)	atividades que desenvolvam a motricidade.
--	--	---

BNCC (2018, p. 47); DIDÁTICA MAGNA (2017, p. 325, 327 e 329); SOUZA (2022)

O campo de experiências: “Traços, sons, cores e formas” traz três objetivos de aprendizagem. O objetivo elencado corresponde ao possível trecho da Didática Magna, que se assemelha a este objetivo, propostos para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na BNCC.

QUADRO 5 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS – TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS E DIDÁTICA MAGNA

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “Traços, sons, cores e formas”	Gênero do saber Didática Magna	Comentário da pesquisadora
(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	“A criança adquirirá os primórdios da música aprendendo os salmos e hinos sagrados.” (p. 328)	Neste CE trabalha-se o ensino da música exclusivamente. Vale ressaltar que atualmente, não se utilizam músicas religiosas, por compreender que a escola é um ambiente laico.

BNCC (2018, p. 48); DIDÁTICA MAGNA (2017, p. 328); SOUZA (2022)

O campo de experiências: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” traz nove objetivos de aprendizagem. Os cinco objetivos elencados, correspondem aos possíveis trechos da Didática Magna, que se assemelham a cada um dos objetivos propostos para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na BNCC.

QUADRO 6 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS – ESCUTA, FALA PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO E DIDÁTICA MAGNA.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “Escuta, fala, pensamento e imaginação”	Gênero do saber Didática Magna	Comentário da pesquisadora
(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	“A dialética, arte do raciocínio, também brota e lança rebentos nessa idade: as crianças, percebendo que a conversação se desenvolve com perguntas e respostas, habituem-se a interrogar e responder. Será necessário apenas ensiná-las a formular bem as perguntas e responder diretamente às perguntas que lhes são formuladas, para que se habituem a não se distanciar do tema proposto.” (p. 327)	O processo de letramento e compreensão da escrita, se delineiam nesse objetivo. Se enfatiza a escrita espontânea, na qual a criança já consegue fazer as relações letra, som e escrita. A alfabetização inicia-se na Educação Infantil (EI), não de forma explícita; pois o discurso que circula é que não alfabetizamos na EI.
(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	“O gosto pela poesia será estimulado se desde os primeiríssimos anos as crianças aprendem alguns pequenos poemas, sobretudo com significado moral: versos com ritmo ou métrica, como existem no uso diário de todas as línguas.” (p .328)	Este objetivo, trabalha com as crianças diversos gêneros textuais incutidos de forma “lúdica” com os preceitos dos gêneros trabalhados.
(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	“Nesse livro deverão ser descritas, uma a uma, todas as coisas necessárias à formação das crianças.[...] Um livro desse gênero terá três objetivos fundamentais: 1) reforçar as impressões das coisas, como já dissemos; 2) estimular as mentes ainda jovens a procurar coisas agradáveis em outros livros; 3) facilitar o aprendizado da leitura. (p. 331- 332)	Enfatiza o comportamento leitor, em que a criança é treinada a observar a direção da escrita, a identificar as letras que já conhece e fazer a leitura de imagens.
(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	“Os inícios da retórica consistem na imitação dos tropos e das figuras contidas na linguagem do lar, mas principalmente no uso apropriado da gesticulação e da inflexão de voz em relação às palavras.”(p. 328)	As crianças devem ser capazes de se reinventar para contar as histórias já conhecidas por elas, desenvolvendo a oralidade.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	“Durante a infância , a gramática consiste em falar bem a língua materna, ou seja, a pronunciar claramente as letras, sílabas e palavras.” (p. 327)	O trabalho é direcionado exclusivamente para a escrita, mesmo tendo o professor como escriba.
---	---	---

BNCC (2018, p. 49-50); DIDÁTICA MAGNA (2017, p. 327-328;331-332); SOUZA (2022).

O campo de experiências: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” traz oito objetivos de aprendizagem. Os cinco objetivos elencados, correspondem aos possíveis trechos da Didática Magna, que se assemelham a cada um dos objetivos propostos para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na BNCC.

QUADRO 7 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS – ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES E DIDÁTICA MAGNA

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações ”	Gênero do saber Didática Magna	Comentário da pesquisadora
(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	“A astronomia terá início quando a criança souber o que é o céu, sol, lua, estrelas, observando todos os dias seu surgimento e desaparecimento.”(p.326)	As questões da natureza são instigantes para as crianças e cabe aos professores “ouvir” e organizar atividades para auxiliá-las a responder estas questões.
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	“Terão os primeiros elementos de geometria se entenderem o que é chamando de grande ou pequeno, comprido ou curto, largo e estreito, grosso e fino, ou então o que é uma linha, cruz, círculo etc., percebendo que algumas coisas podem ser medidas em palmos, em côvados, em braças etc.” (p. 327)	O trabalho com a matemática, começa a ser incutido na EI.
(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a	“O início do estudo da história consiste em poder lembrar e contar o que aconteceu há pouco,	Na EI é possível verificar o desenvolvimento de muitas crianças, pois

história dos seus familiares e da sua comunidade.	de que modo fulano ou beltrano agiram nesta ou naquela ocasião, ainda que sempre se trate de coisas infantis”(p. 326)	muitas chegam bebês nas unidades educativas e sempre existem registros escritos e fotográficos para que a própria criança possa fazer comparações de seu crescimento.
(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	“A aritmética criará raízes se a criança entender o que é pouco e muito, se aprender a contar pelo menos até dez e entender por que três são mais que dois e por que três mais um são quatro.”(p. 326)	O trabalho formal com os números ocorre na EI, sendo preparatório para o ensino fundamental.
(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	“Terão as primeiras noções de estatística quando virem alguém pesar alguma coisa na balança ou quando elas mesmas aprenderem a avaliar com as mãos se uma coisa é pesada ou leve.”(p. 327)	O trabalho com as medidas matemáticas, começa a ser incutido na EI. Nesta relação de peso/altura, as crianças também podem observar o seu crescimento durante o ano.

BNCC (2018, p. 51-52); DIDÁTICA MAGNA (2017, p. 326- 327); SOUZA (2022)

As comparações anteriormente descritas, evidenciam que as práticas educativas estão ligadas a uma época histórica, porém, é importante ressaltar que existe uma semelhança na forma de se descrever os objetivos. No caso da Didática Magna, os objetivos são mais diretos e contemplam o ensino em forma de disciplinas: estatística, aritmética, história, geometria, astronomia, gramática, retórica, entre outros. Na BNCC, estas “disciplinas” estão incutidas em um discurso pedagógico mais sutil, enquanto na Didática Magna, as disciplinas se apresentam de forma bem definida; mas ambos os documentos se propõem ao mesmo fim, o ensino formal e o controle do corpo infantil, é preciso compreender o momento histórico entres os documentos analisados.

Concluo que as práticas pedagógicas têm se apresentado como dispositivos de controle da infância, desde muito tempo e neste momento histórico, apresentam uma nova figuração no documento da BNCC. A criança é controlada a todo momento com o discurso de ser sujeito de direitos; os campos de experiências, os objetivos e os direitos de aprendizagem, capturam o tempo da criança.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Essa investigação possui abordagem qualitativa e utilizou como metodologia principal, a pesquisa exploratória. Ao se decidir utilizar esta técnica, defende-se sua relevância na contribuição e complementação da construção do conhecimento, pois, possibilitou um levantamento de dados sobre contextos, comportamentos observados, dentre outras informações que contribuem para a construção do *corpus* de análise da pesquisa.

A pesquisa exploratória, constituiu como importante instrumento de coleta de dados, se configurando também como um eficiente exercício para o pesquisador trabalhar sua percepção visual e auditiva, refinando esses sentidos com foco no objetivo do que se propõe a estudar.

A referida pesquisa foi combinada com dois instrumentos de coleta de dados: a observação e uma entrevista semiestruturada. Assim, entendeu-se que a observação possibilitou ao pesquisador uma análise mais criteriosa do trabalho desenvolvido pelas pedagogas, no interior das unidades educativas. A entrevista foi um instrumento viável e pertinente empregado em problemas de pesquisas, cujos objetos de análise correspondem a questões empíricas, envolvendo opinião, percepção e posicionamento dos participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil, do Núcleo Regional do Boa Vista, da Rede Pública Municipal de Curitiba. Foram realizados momentos de observação na atuação de formação dos pedagogos nas referidas unidades educacionais, sendo três encontros com cada pedagoga, perfazendo quinze oportunidades de estudo.

Não há muitos estudos relacionados à questão do pedagogo formador e a governamentalidade, sendo necessários estudos, que contribuam para a constituição de aporte teórico aos pesquisadores e profissionais neste campo da educação.

A temática foi abordada a partir do conceito de figuração do sociólogo Norbert Elias (2011), que propõe uma interpretação diferente, acerca das relações entre os indivíduos e o meio social em que estão inseridos, ou seja, um interpretar a partir da figuração. Para a investigação empírica, foi utilizada abordagem figuracional de Norbert Elias, a qual entende que os processos sociais podem ser compreendidos,

levando-se em consideração as configurações e as redes de interdependência que compõem o conjunto investigado. Isso é possível por meio de estudos empíricos e teóricos, que analisam o conjunto de relações e cadeias de interdependência em que estão envolvidos os sujeitos e suas ações. A principal premissa que esta abordagem sugere é a necessidade de uma emancipação das teorias sociológicas, da influência direta das ideologias sociais e políticas do momento, por meio de um movimento de dupla raiz do trabalho empírico e teórico.

Os instrumentos conceituais e as evidências empíricas foram analisadas em configurações, entendendo que as pessoas singulares não são absolutamente autônomas e livres, e estão envolvidas em complexas teias de relacionamentos com outras pessoas, instituições, sistemas de ideologias e crenças, burocracias, processos econômicos e políticos. As diferenças entre dependência e independência das pessoas em suas conexões, articuladas em relações de poder, podem auxiliar a alargar a compreensão dos processos humanos.

O campo hermenêutico foi abordado a partir de ferramentas do perspectivismo interpretativo de Friedrich Nietzsche. Essa escolha entende que as interpretações são múltiplas, e podem ser analisadas nas diversas perspectivas em que as pessoas se configuram. Isso não significa, em absoluto uma posição relativista, mas sim, a abertura das interpretações, respeitando a posição social da pessoa, as estruturas, as relações de poder e as subjetividades. O perspectivismo, supõe uma diversidade de diálogos possíveis, que necessitam ser aprendidos no decurso das próprias interpretações. Embora muitas configurações escolares estejam submetidas a um número expressivo de padrões burocráticos e políticos, isso não quer dizer que sejam homogêneas e sem particularidades que demandem interpretações figuradas.

5.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem um tanto desafiadora; a problematização postulada por Foucault que, em linhas gerais, trabalha com um campo de pesquisa e o interpreta, a fim de produzir um novo sentido para o que se faz, trazendo ao pesquisador outro significado do que se observa. O perspectivismo interpretativo de Nietzsche, foi utilizado como referencial nesta pesquisa, vindo de

encontro com o pensamento foucaultiano. O perspectivismo não nega a razão, mas preconiza a questão dos afetos e do olhar, já consolidado de cada indivíduo sobre o objeto de estudo.

No livro intitulado: Caminhos investigativos II, Maria Vorraber Costa postula que, por intermédio da pesquisa, seremos capazes de nos desafiar e nos modificar. Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas de outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (COSTA, 2007, p. 92).

Nesta perspectiva, esta dissertação se desenvolveu, impulsionada pelo desejo de se conhecer a realidade e interpretá-la, bem como problematizar os discursos que circulam como “verdades” no âmbito da Educação Infantil do município de Curitiba.

Segundo Ravel (2011), estudiosa de Michel Foucault, foram nos últimos dois anos de vida que ele utilizou o termo problematização, para definir sua pesquisa, pensando num “conjunto de práticas discursivas” ou não discursivas, que levam os indivíduos a um jogo de verdade ou falsidade. Este jogo se constituirá em um objeto de pensamento, o qual será responsável por regras, ações, condutas, relações consigo e conseqüentemente a forma de resposta a um problema em um determinado tempo histórico.

Ao desenvolver uma pesquisa educacional, é inevitável pensar na construção do projeto de pesquisa, na organização da dissertação, entre tantos outros processos, necessários para a conclusão de todo o estudo. É preciso pensar em objetivos, hipóteses, definir o objeto de investigação, na metodologia, elencar uma pergunta para ser respondida ao final do estudo, na análise de dados e na conclusão. “Neste quadro bem arranjado, cada um destes elementos corresponderia a uma das partes articuladas desse conjunto que seria a nossa investigação.” (COSTA, 2007, p. 20).

Michel Foucault nos traz outra possibilidade de organizar a pesquisa mediante a *problematização*, na qual se trabalha com determinado campo de reflexão sobre uma temática determinada, no caso desta dissertação: a BNCC como dispositivo de controle das práticas pedagógicas da educação infantil.

No pensamento foucaultiano, quando uma realidade é problematizada, torna-se fundamental compreender que cada unidade educativa possui sua trajetória, composta por diferentes indivíduos, que possuem suas convicções. Tendo, assim, distintas formas de funcionamento, mesmo pertencendo a uma mesma rede de ensino. Problematizar no campo educacional é ir além dos discursos que acabam por colocar em voga, sempre os mesmos problemas. É um romper com a esterilização destes discursos que, por vezes, são voltados somente à contestação dos mesmos problemas. É preciso ousar e avançar nos discursos preestabelecidos, é necessário se despir de seus conceitos e ter um novo olhar sobre a realidade que estamos inseridos.

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um *objeto de pensamento* e a refletir sobre ele como um problema (PETERS; BESLEY, 2008, p. 31).

Este modo de pesquisa, possibilitou romper com o que já está posto, trazendo uma dinâmica diferente diante dos enfrentamentos, dificuldades e complicações de uma determinada realidade; sendo possível, ter diversas soluções para um mesmo problema. Para Foucault, é um exercício crítico do pensamento, opondo-se à ideia de soluções ou respostas prontas e acabadas, numa tendência de desprendimento para pensar as coisas de outra forma. Sendo um exercício de criticidade,

A problematização envolve a produção de um objeto de pensamento livre de visões *a priori*, e a sabedoria de práticas e crenças reconhecidas. Em vez de estabelecer modelos seguros de pesquisa baseados no conhecimento estabelecido do problema/prática a ser pesquisado (PETERS; BESLEY, 2008, p. 38).

A *problematização* de Foucault, nos traz a perspectiva de novas aprendizagens e a consciência que cada momento histórico, nos faz experienciar novas formas de pensar a pesquisa. Para finalizar a conceituação da *problematização*, em Ditos e Escritos, volume II, mais precisamente no texto: O que são as luzes? Foucault reflete:

O que é preciso aprender é em que medida o que sabemos, as formas de poder que aí se exercem e a experiência que fazemos de nós mesmos constituem apenas figuras históricas determinadas por uma certa forma de problematização, que definiu objetos, regras de ação, modos de relação consigo mesmo. O estudo (dos modos) de *problematizações* (ou seja, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a

maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral (FOUCAULT, 2015, p. 367).

Esta citação nos remete ao pensamento para além do que se vê, observa que existem vários pontos de vista, nos quais as problematizações se constituem de diferentes interpretações, vindo ao encontro do perspectivismo nietzschiano. No caso desta dissertação, a problematização e o perspectivismo interpretativo, permearam toda a análise de dados e fundamentação teórica.

5.2 PERSPECTIVISMO INTERPRETATIVO DE NIETZSCHE

Friedrich Wilhelm Nietzsche, filósofo alemão, questiona todos os valores da Modernidade, preconizando que, “Não existem fenômenos morais, mas uma interpretação moral dos fenômenos.” (1998, p. 69); chamando a atenção para o ato de cada ser humano, que avalia, julga, valora e interpreta o mundo, a partir de suas perspectivas. Para Nietzsche, a interpretação é algo de muita responsabilidade, pois precisamos interpretar o mundo sob várias perspectivas.

Nietzsche, com o seu perspectivismo – interpretativo, acomete a visão iluminista de Kant, que preconiza a razão, derrubando o ideal implantado pela modernidade de uma única verdade. Uma interpretação não é mais válida do que outra, a própria observação da realidade é um ato interpretativo. O perspectivismo abre caminhos para pensarmos diferente, o que se torna uma tarefa infinita de liberdade, pois vamos ampliando nossos horizontes, nosso olhar e nossas interpretações ao longo da caminhada científica e da vida cotidiana.

É nesse contexto que o perspectivismo de Nietzsche, esse aprender a olhar e a sentir a partir de diferentes perspectivas ou pontos de vista, pode contribuir para a promoção do diálogo entre perspectivas – o que não significa aceitá-las de antemão, sem crítica ou autocrítica. Na percepção de Nietzsche, no caso do perspectivismo, não se trata simplesmente de somar perspectivas. O que se deve fazer, a partir da perspectiva em que o sujeito se encontra, é permanecer aberto a um olhar múltiplo, uma amplitude em que, compreensivamente, o olhar se transforma em olhares diversos, possibilitando, assim, o aumento da percepção e da potência do olhar (SOUSA, 2016, p. 110).

Nietzsche expõe a necessidade de cautela, quando se estabelece critérios para interpretação, pois há o risco de se figurar em uma ou outra

perspectiva, o que é uma interpretação do próprio pesquisador. É preciso ponderação do ato interpretativo, que não se detém em só observar, mas ouvir os discursos presentes no cotidiano do contexto pesquisado, ampliando, assim, as possibilidades de constituição de um espírito livre, para que o desconstruir e reconstruir pensamentos, operem o fazer e pensar. Com essas operações evita-se assumir uma única variável de um fato, o transformando numa verdade, o que desconstruiria a concepção de interpretação.

[...] a filosofia de Nietzsche é uma filosofia do devir, ela não age, como acontece na maior parte da tradição filosófica, como uma filosofia do ser. Interpretar, portanto, é também movimento, devir, transformação, mudança de sentido. Isso deve ser incluído na concepção de uma teoria do conhecimento com base na ideia da compreensão enquanto método de diálogo (SOUSA, 2016, p. 116).

Considerando o perspectivismo interpretativo, após as leituras de Nietzsche, compreende-se que tudo está em um processo inacabado, interpretar a educação de crianças, as escolas infantis e os diferentes discursos e práticas que circulam nestes espaços, concede à pesquisa uma característica processual, sem atribuir um produto final ou uma única resposta a uma pergunta.

5.3 FIGURAÇÃO

O conceito de figuração, permeia este trabalho, uma vez que há compreensão de sua importância no âmbito educacional. Tal conceito, de Elias, em seu livro “Introdução à Sociologia” (2008), discute que a figuração possibilita um “resistir à pressão que sofremos por parte da sociedade e que nos leva a fragmentar e polarizar o nosso conceito de humanidade.” (ELIAS, 2008, p. 141). Traz-se um novo conceito ao indivíduo que está além do seu eu, ele não está numa “caixa fechada”, mas faz parte de um todo, de uma figuração social. “O conceito de figuração serve, portanto, de simples instrumento conceitual tendo em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o «indivíduo» e a «sociedade» fossem antagônicos e diferentes.” (ELIAS, 2008, p. 141). O autor usa um modo bem didático para conceituar figuração, fazendo uma comparação com um jogo de cartas, no qual existem quatro jogadores, este arranjo de pessoas forma uma figuração, pois umas dependem das outras para prosseguir seu jogo e acabam

sendo interdependentes.

Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores - não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários (ELIAS, 2008, p. 142).

O conceito pode ser replicado num grupo maior, no qual as figurações serão mais complexas de serem abordadas e terão mais relações de interdependência, deste modo, necessitando de uma análise mais complexa. Elias ainda nos atenta para a questão de que “conceitos como estrutura, a função, papel ou organização, economia ou cultura, não conseguem traduzir uma referência a determinadas configurações de pessoas.”(ELIAS, 2008, p. 143). No caso desta pesquisa, uma das perspectivas de análise parte da figuração da pedagoga com o grupo de professores que atua, analisando de que forma existe esta interdependência.

5.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A questão ética na pesquisa foi de suma importância, uma vez que, envolveu seres humanos que precisavam ser respeitados em sua individualidade, opiniões e preceitos.

Ciência e ética são indissociáveis. Lembre sempre que não se pode fazer qualquer coisa em nome da ciência. O conhecimento é uma das mais belas façanhas do espírito humano, mesmo assim, e por isso mesmo, sua produção deve obedecer a preceitos éticos em que, entre outras coisas, a vida digna, a justiça e a paz devem ser preservadas (COSTA, 2007, p. 150).

É imprescindível que se submeta o projeto de pesquisa a uma revisão ética, executada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) das respectivas universidades às quais o pesquisador está vinculado. Vários documentos comprobatórios e o projeto foram postados na Plataforma Brasil e logo após, analisados por uma equipe multidisciplinar, que verificou as questões éticas e a viabilidade de aplicação da pesquisa. Segundo o documento orientador da ANPEd, Ética e pesquisa em Educação: subsídios, volume 1, no texto Ética na pesquisa: princípios gerais,

Os princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação são os seguintes: a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e) responsabilidade social (CURY; MAINARDES, 2019, p. 26).

Este projeto obteve aprovação do Comitê de Ética– Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná – SCS/UFPR, na data de 11/08/2021, registrado sob nº 47356821.1.0000.0102, conforme Parecer nº 4.899.507 (ANEXO 1). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a partir do qual foram convidados a participar da referida pesquisa e receberam todas as explicações necessárias, além de ter todos os direitos éticos respeitados (APÊNDICE 1).

Após a aprovação do Comitê de ética da UFPR, toda a documentação foi enviada, via Plataforma Brasil, para a apreciação e análise da viabilidade para o Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba- SMS, registrado sob o nº 47356821.1.3001.0101, conforme Parecer nº 5.055.277 foi aprovado na data de 22/10/2021, desta forma autorizando o início da pesquisa com as pedagogas dos CMEIs selecionados e descritos nos referidos documentos, que organizam este trabalho de pesquisa (ANEXO 2).

O processo de compilação dos documentos, a construção do projeto, a escolha dos CMEIs participantes, as adequações solicitadas pelos Comitês de Ética da UFPR e SMS/PMC, respaldaram a pesquisa e possibilitaram uma análise mais criteriosa dos aspectos éticos da mesma, trazendo a reflexão sobre alguns temas que pareciam muito claros ao pesquisador.

5.5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa, de desenho qualitativo, trouxe os dados da investigação baseados em observações, descrições de conceitos, coletados e elaborados pela pesquisadora, a fim de analisar profundamente o grupo que foi pesquisado.

A metodologia escolhida para esse trabalho de investigação, foi constituída

Durante a elaboração do projeto que foi submetido ao Comitê de Ética, realizou-se um contato com a direção dos estabelecimentos nos quais se pretendia desenvolver a pesquisa. Dessa forma, houve a oportunidade da pesquisadora apresentar a intencionalidade da pesquisa e a dinâmica que envolveria o aceite em participar do estudo, além de disponibilizar a Declaração de Ciência de Interesse de Campo de Pesquisa (ANEXO 3). Neste primeiro contato, obteve-se o aceite de todas as instituições que assinaram o termo de concordância dos serviços envolvidos, solicitado como parte da documentação a ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do setor de Ciências da Saúde da UFPR.

A referida pesquisa ocorreu em CMEIs com as pedagogas que trabalham há muitos anos, ou não, na educação infantil, tendo desta forma uma figuração de participantes bem diversificada. A equipe de pedagogas do referido núcleo é composta por 25 profissionais, que atuam nos CMEIs e que poderão ser participantes da pesquisa, se assim desejarem contribuir. A perspectiva é contar com 20% de participação, porém, trata-se de uma proposição, pois no desenvolvimento da pesquisa e dos referidos estudos, há a possibilidade de adequações. A proposta aconteceu com a participação de cinco pedagogas dos CMEIs, mediante a realização três encontros individuais, com cada uma delas.

No primeiro encontro individual, a pesquisadora foi até os CMEIs participantes da pesquisa e fez uma explicação bem detalhada sobre a mesma, solicitou a assinatura do TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido), documento necessário para a participação da profissional.

No segundo encontro individual, fez uma observação do trabalho de formação das pedagogas participantes. Por fim, no terceiro encontro individual, ocorreu a entrevista. Foram, portanto, quinze encontros individuais, as horas de trabalho presencial perfizeram 30 h.

Após o aceite dos CMEIs para a participação na pesquisa, foi enviado à direção um pequeno questionário, via e-mail, para verificação da estrutura física de cada unidade educativa, bem como a oferta da modalidade de educação infantil, bairro de localização e número de turmas. Seguem os quadros com as especificidades de cada CMEI, segundo suas respectivas diretoras.

QUADRO 8 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI A

O Centro Municipal de Educação Infantil A, oferta à comunidade: educação infantil na modalidade creche e pré escola, localizado no bairro do Boa Vista e atende a sete turmas no período integral.

Quanto à estrutura física, dispõe de 07 salas de referência, 02 solários, 01 refeitório para as crianças, 01 refeitório para professores, 01 cozinha, 01 lactário, 01 sala de direção, 01 sala de pedagoga, 01 sala de permanência e 01 sala múltiplo uso. Possui 04 banheiros para crianças e 02 banheiros para adultos. No espaço externo, há uma horta e o bosque encantado com uma pista para carrinhos, um redário, com uma pia para brincar com os elementos naturais.

FONTE: SOUZA; DIRETORA A (2021)

QUADRO 9 – ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI B

O Centro Municipal de Educação B, oferta à comunidade: educação infantil na modalidade creche e pré-escola; está localizado no bairro Santa Cândida e atende cinco turmas no período integral.

Quanto à estrutura física, dispõe de: 05 salas de referência, 01 solário, 01 refeitório para as crianças, 01 cozinha, 01 lactário, 01 sala compartilhada de direção/ pedagoga e 01 sala de permanência. Possui 02 banheiros para crianças, 01 banheiro para adultos e 02 parquinhos na área externa.

FONTE: SOUZA (2021); DIRETORA B (2021)

QUADRO 10 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI C

O Centro Municipal de Educação Infantil C, oferta à comunidade: educação infantil na modalidade, creche e pré-escola; localizado no bairro, Bairro Alto e atende seis turmas no período integral.

Quanto à estrutura física, dispõe de: 06 salas de referência, 06 solários, 01 refeitório para as crianças, 01 cozinha, 01 lactário, 01 sala compartilhada de direção, pedagoga e apoio administrativo. Possui 04 banheiros para crianças, 02 banheiros para adultos e 06 parquinhos na área externa.

FONTE: SOUZA (2021); DIRETORA C (2021)

QUADRO 11 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI D

O Centro Municipal de Educação Infantil D, oferta à comunidade: educação infantil na modalidade creche e pré-escola; está localizado no bairro Pilarzinho e atende a seis turmas no período integral.

Quanto à estrutura física, dispõe de: 06 salas de referência, 04 solários, 01 refeitório para as crianças, 01 refeitório para professores, 01 cozinha, 01 lactário, 01 sala direção, 01 sala pedagoga, 01 sala de permanência e 01 sala múltiplo uso. Possui 02 banheiros para crianças, 01 banheiro para adultos e 02 banheiros adaptados. O espaço externo é grande, possuindo 01 parquinho e diferentes espaços com propostas para brincadeiras com jogos, escaladas, casinhas, entre outras práticas de movimento. Ainda, há um jardim com árvores frutíferas.

FONTE: SOUZA (2021); DIRETORA D (2021)

QUADRO 12 - ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI E

O Centro Municipal de Educação Infantil E, oferta à comunidade: educação infantil na modalidade creche e pré-escola; está localizado no bairro Santa Cândida e atende a quatro turmas no período integral.

Quanto à estrutura física, dispõe de: 05 salas de referência, 02 solários, 01 refeitório para as crianças adaptado no pátio interno, 01 refeitório para professores, adaptado na cozinha, 01 lactário, 01 sala para direção, pedagoga, administrativo e permanência. Possui 02 banheiros para crianças, mais um trocador e 01 banheiro para adultos. O espaço externo tem um tamanho bom, mas devido à comunidade não ter espaços de lazer; acabam entrando no CMEI aos finais de semana, para brincar, e depredam o que é colocado neste espaço, sendo assim, toda a organização deste espaço é móvel, organizam no início do dia e desmontam no final.

FONTE: SOUZA (2021); DIRETORA E (2021)

5.7 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O presente estudo propôs a realização de encontros de observação, entrevista envolvendo os pedagogos dos CMEIs participantes. Como critério de inclusão definiu-se: pedagogas atuantes nos CMEIs do Núcleo Regional do Boa Vista, no período da manhã e efetivas na unidade educacional. Somente serão incluídos participantes que, por ventura, iniciem as atividades laborativas nos CMEIs pesquisados, após o início das observações do campo de pesquisa.

Os critérios de exclusão são: pedagogas de outros Núcleos Regionais ou pedagogas que atuem no período da tarde. O participante será somente excluído caso seja transferido e/ou remanejado para outra unidade educativa, que não faça parte da pesquisa, por decisão própria ou por solicitação da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Foi de total responsabilidade da pesquisadora, proponente desta pesquisa, a posse das informações obtidas, havendo o compromisso em zelar por um comportamento ético, em todo o transcorrer da pesquisa, inclusive na guarda comprobatória dos instrumentos de coleta, bem como manter em sigilo o nome dos CMEIs e dos participantes.

Dada a aprovação pelos Comitês de Ética em Pesquisa da UFPR e SMS/PMC e a declaração de autorização para início da pesquisa pela PMC (ANEXO 4), haverá uma reunião com os gestores e equipe pedagógica de cada CMEI para a apresentação da proposta. As profissionais que aceitarem participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) para ser assinado. Logo após o preenchimento do TCLE, solicitei o tempo de atuação como

pedagoga da PMC e o tempo de pedagoga no CMEI pesquisado, para melhor caracterização, do trabalho desenvolvido no CMEI. Segue a caracterização dos participantes no QUADRO 13:

QUADRO 13 - CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participantes da pesquisa: Pedagogos da Rede Municipal de Curitiba	
Quantidade : 5	
Tempo de atuação como pedagoga	
...na Rede Pública Municipal de Curitiba Pedagoga A - 2012 Pedagoga B - 2003 Pedagoga C - 2005 Pedagoga D- RIT - não é pedagoga concursada / professora de Ensino Fundamental Pedagoga E - 2003	...no CMEI pesquisado: Pedagoga A - 2020 iniciou no CMEI A Pedagoga B - 2021 iniciou no CMEI B Pedagoga C - 2006 iniciou no CMEI C Pedagoga D - 2022 iniciou no CMEI D Pedagoga E - 2017 iniciou no CMEI E

FONTE: SOUZA (2022)

5.8 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados necessários, foi utilizado um instrumento de observação do trabalho de formação das professoras, executado pela pedagoga do CMEI, (APÊNDICE 2) como também, uma entrevista, seguindo um roteiro de questões (APÊNDICE 3). Fez-se uma análise interpretativa das relações de poder e da rotina no interior da unidade educativa, fazendo reflexões sobre o processo de governamentalidade da infância, bem como, problematizar a BNCC, documento mandatório que rege a educação infantil atualmente.

5.9 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise e discussão de dados, ocorreram com a implementação da pesquisa, observando o relato dos participantes, delimitando quando, onde, como e por que a pesquisa ocorreu. Após a observação da formação da pedagoga no CMEI e a entrevista, foi produzido um relatório da pesquisa sobre os resultados obtidos para a produção, apresentação e análise de dados, discussão dos resultados à luz da teoria e conclusões baseadas nos antecedentes científicos; pensando nas implicações futuras, relacionadas à mudança da prática e em que a pesquisa foi útil

para o campo acadêmico.

A BNCC e os materiais coletados, passaram pelo processo de análise que utilizou a triangulação de dados, pois a pesquisa qualitativa utiliza-se muito das interpretações que ocorrem durante todo o processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados e na aplicação do estudo. Stake pontua que “as interpretações podem ser falhas. Parte de aprender a realizar uma pesquisa qualitativa é aprender a reduzir as falhas em nossas observações e ser assertivas. Devemos “triangular” os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam.” (STAKE, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, a triangulação dos dados foi um recurso para se atingir o objetivo geral proposto nesta pesquisa, a partir de três instrumentos: a observação da formação continuada em serviço, a entrevista semiestruturada e a análise documental da BNCC, em consonância com o referencial teórico. A triangulação garante à pesquisa um maior rigor, confiabilidade e validade, auxiliando o pesquisador a “reconhecer que as coisas precisam de uma explicação mais elaborada do que pensamos inicialmente” (STAKE, 2011, p. 47).

As pesquisas qualitativas, buscam explorar, analisar, descrever e interpretar um fenômeno determinado e não medir ou quantificar, por meio de dados concretos, desta forma, tal método contemplou a referida pesquisa. Sendo assim, toda a análise de dados foi construída a partir de ancoragem teórica, envolvendo o perspectivismo interpretativo à problematização, conforme dissertado no início deste capítulo.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados para a mantenedora, a Prefeitura Municipal de Curitiba e aos profissionais que participaram da referida pesquisa, se assim desejarem (pedagogos da rede municipal). A pesquisadora compromete-se, ainda em ofertar a formação continuada sobre o referido tema, às professoras do CMEI, em que atuo, possibilitando novas perspectivas de trabalho, refletindo sobre o conceito de governamentalidade, relações de poder e a rotina no interior da unidade educativa, fazendo conexões e análises junto a BNCC, lei que rege a educação infantil atualmente.

6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados referentes a pesquisa realizada com cinco pedagogas, que atuam em unidades de Educação Infantil do município de Curitiba. Os dados foram coletados de duas formas: através de uma entrevista semiestruturada com cada pedagoga e a partir da observação de uma formação ofertada pela mesma, com as profissionais do CMEI. Tais dados foram interpretados e problematizados, no decorrer deste capítulo, para melhor organização, as questões da entrevista foram agrupadas em cinco *campos* para que as ferramentas de análise e as observações, possam ser metodologicamente organizadas e interpretadas.

As entrevistas foram realizadas nos CMEIs que as pedagogas atuam, em dias previamente combinados, as mesmas foram gravadas em áudio e todas se mostraram confortáveis em responder às questões, algumas trouxeram suas interpretações com riqueza de detalhes, principalmente quanto a sua trajetória profissional, o trabalho com a BNCC e a institucionalização da infância.

O processo de análise iniciou com a transcrição das entrevistas, as quais foram arquivadas e após este processo, foi realizado o recorte das respostas das pedagogas, constituindo o material principal para interpretação. A observação empírica do processo de formação continuada, realizada pelas pedagogas no CMEI, encontram-se como apêndice, sendo utilizada como uma ferramenta de análise das práticas pedagógicas das pedagogas, na formação de seu grupo de professores.

A sistematização dos dados ocorreu através do recorte das entrevistas que foram organizadas em quadros, utilizando-se de fragmentos das respostas das participantes, contemplando a temática previamente definida, nos quadros encontram-se algumas palavras, expressões ou frases em negrito, indicando uma certa relevância no processo de análise. As temáticas foram definidas a partir do agrupamento das questões da entrevista semiestruturada, contemplando cinco *campos* : (a) Constituição do pedagogo na Rede Municipal de Curitiba, (b) Pedagogo formador, (c) BNCC como dispositivo de controle, (d) A rotina, disciplina e prática pedagógica como governamento da infância e (e) Institucionalização da infância. Conforme já referido na metodologia, a análise utilizou o perspectivismo

interpretativo nietzschiano, fazendo uma leitura atenta e criteriosa das respostas das participantes em sua totalidade, certificando-se que os fragmentos demonstrem o fenômeno a ser interpretado. A triangulação de dados ocorreu entre três campos: a entrevista, a observação e a BNCC, ou seja, essa triangulação entrelaça três fontes que se interconectam interpretativamente, para possibilitar uma “leitura” mais aproximada da realidade. A análise interpretativa, foi amparada por leituras prévias, recortes e anotações que tiveram papel central na organização desta análise, além da triangulação conceitual a partir do, perspectivismo interpretativo, da problematização e figuração. É importante mencionar que cada parte deste estudo se constituiu a partir de uma visão analítica sobre os dados, as quais estabelecem conexões para problematizar o documento da BNCC como dispositivo de controle da infância e constituidor das práticas pedagógicas.

6.1 CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

O pedagogo da Rede Municipal de Curitiba é um profissional com sua função designada através de um concurso interno, denominado mudança de área de atuação, e como pré requisitos para candidatar-se, é necessário ser professor da rede municipal e ter cursado pedagogia. A forma de ingresso como professor, tem o intuito que o profissional adquira alguma experiência, com o trabalho na rede municipal, para compreender posteriormente, a sua função enquanto suporte técnico pedagógico.¹⁴ Ao ser aprovado no concurso o professor deverá optar pela nova função, não podendo retroceder e ao longo de sua trajetória, lhes são apresentados documentos para organizar o trabalho e o decreto nº 1313/2016 ¹⁵ com suas novas atribuições.

Uma das atribuições colocadas no decreto supracitado é a formação continuada em serviço, tarefa que é inerente ao cargo de pedagogo, na rede municipal de Curitiba e pressupõe que este profissional, tenha conhecimento sobre como organizar o trabalho pedagógico, utilizando - se de ferramentas de análise e da prática pedagógica. Os pedagogos se constituem essenciais nos espaços

¹⁴ Suporte técnico pedagógico é utilizado pela Prefeitura Municipal de Curitiba como nomenclatura ao cargo de pedagogo.

¹⁵ Quadro com as tarefas típicas dos pedagogos encontra-se na p. 34 desta dissertação.

educativos, de forma a oferecer respaldo a direção, aos professores, aos pais e as crianças. A constituição deste profissional realiza-se, na prática, através da percepção que estes profissionais tem do seu próprio trabalho e dos desafios que enfrentam ao longo de sua trajetória nas unidades educativas que trabalham. É evidente que temos várias interpretações referentes aos pedagogos que atuam nos CMEIs, pois cada um deles, está imerso na figuração de sua unidade educativa, estabelecendo uma das linhas da teia configuracional, que se constrói e que exerce uma certa forma de poder. Este poder ocorre de forma sutil, mas a função exige que o pedagogo organize todo o trabalho pedagógico da instituição educativa.

O processo de tornar-se pedagoga de CMEI na Rede Municipal de Curitiba perpassa por questões referentes ao desafio de se constituir um profissional diferenciado, pois esta instituição, possui um espaço e uma organização pedagógica completamente diferente da escola, seja em relação à aprendizagem, a faixa etária, ao tempo de permanência destas crianças na unidade e aos profissionais que trabalham neste local. O trabalho difere, sendo preciso pesquisar sobre a infância e compreender o funcionamento deste espaço educativo. As pedagogas cursaram uma universidade e obtiveram uma formação para exercer sua função, obtiveram conhecimento teórico sobre o funcionamento da modalidade da educação infantil, mas ao se depararem com a realidade, mostram-se com certa insegurança, postulam que no decorrer do seu exercício profissional, foram assumindo sua identidade pedagógica. Pelos relatos, as pedagogas permaneceram pouco tempo como professoras da Rede Municipal de Curitiba, o que caracterizou-se como algo não relevante para exercer sua função, ter uma experiência com docência nas escolas do município. O CMEI se caracterizava como um espaço desafiador, portanto no quadro 14 apresentam-se as interpretações que cada participante possui, referente a sua função e trajetória profissional, enquanto pedagoga da Educação Infantil do Município de Curitiba.

QUADRO 14 : O PEDAGOGO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Pedagoga	Trajetória como pedagoga da Educação Infantil no Município de Curitiba	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Eu entrei na rede municipal em 2010, fiz o concurso para pedagoga no final de 2011 e assumi como pedagoga em 2012, foi com bem pouco tempo de rede. Assumi um CMEI, foi um enorme desafio, porque eu trabalhava em escola regular com 1º e 2º anos. Fui para a educação infantil no CMEI, sem saber nada, mas através de estudos, vamos conseguindo. O que viabilizou bastante, foi o acolhimento da equipe e da direção que sempre me ajudou, mas, foi bem desafiador.	A pedagoga possuía um ano de docência em escola da rede municipal, logo que fez o concurso, assumiu como pedagoga em CMEI, coloca que foi muito desafiador, pois o trabalho que era desenvolvido com as crianças era diferente. Discorre sobre a importância de o pedagogo ser um estudioso, da infância quando diz: <i>“fui para o CMEI sem saber nada”</i>, esta profissional mostra sua fragilidade para aprender sobre o seu ofício, colocando -se como parte da figuração no CMEI que atua. Quando se posiciona dizendo que o apoio e o acolhimento da equipe de trabalho, lhe constituíram enquanto pedagoga, consigo interpretar que a mesma, tem um bom vínculo com as profissionais do CMEI e consegue estabelecer um bom diálogo, percebi este vínculo, através da observação de seu trabalho numa permanência.
PB CMEI B	Fiz o concurso para PMC em 2001, comecei atuar em 2002, numa escola desta regional, no final deste mesmo ano, fiz o concurso interno para pedagoga e em 2003 assumi um CMEI, eu tinha um ano de experiência como professora na rede municipal. Iniciei como pedagoga em CMEI e fui me formando junto, porque era uma novidade pedagogo em CMEI; em 2003 foi o primeiro ano, pois os CMEIs eram da Secretaria da Criança e todos migraram para a Secretaria da Educação. O planejamento vinha pronto da Secretaria da Criança e as professoras só executavam. A partir daquele momento, elas teriam que planejar com a pedagoga, eu cheguei para orientar as professoras e fazer um trabalho com a formação e me constitui pedagoga, com a equipe de trabalho.	A pedagoga trabalhava com alfabetização em outro município, quando ingressou na prefeitura municipal de Curitiba e permaneceu trabalhando em escola. Ao fazer o concurso para pedagoga, assumiu sua vaga em um CMEI, no processo de transição entre a Secretaria da Criança para a Secretaria de Educação, pontua que sua função era novidade para si e para as profissionais do CMEI, assim sendo, compreendeu sua atribuição enquanto formadora da equipe, mas acabou por se constituir pedagoga no exercício de seu trabalho. Esta pedagoga iniciou seu trabalho nos CMEIs em 2003 e transitou por várias unidades. Na observação da sua formação, percebi que a mesma é conhecedora do trabalho na educação infantil, provavelmente por sua trajetória profissional. No caso deste CMEI, seu tempo de atuação é de somente um ano, interpreto que ela ainda está se configurando enquanto pedagoga desta unidade.

PC CMEI C	Assumi como professora em 2002 e fiz o concurso interno em 2005, queria ter esta experiência como pedagoga. Fiquei como pedagoga de escola no primeiro ano e pedi remoção no fim deste ano e vim para este CMEI, a ideia de assumir como pedagoga na educação infantil me apavorava, na escola se tem outra visão. Fiz um recurso para voltar para a escola, mas não deu certo. Quando você chega no CMEI o espaço é menor, agora entendo como um espaço acolhedor. Conversei com as professoras que iria aprender mais com elas do que elas comigo, mas vou estudar e me dedicar, mas é o chão do CMEI e a experiência de vocês que me trarão para o trabalho de pedagoga. Mergulha-se num universo com rotinas diferentes de alimentação, de cuidado, de educação. A diretora e as professoras me ajudaram muito e me constitui como pedagoga neste CMEI, nós passamos por várias questões quando entramos nas unidades, há uma certa desconfiança. Principalmente na educação infantil percebi é necessário ter um vínculo, e sem este vínculo as coisas não fluem.	A pedagoga permaneceu por três anos como docente em escola e um ano como pedagoga de escola, quando foi remanejada¹⁶ para o CMEI ficou apavorada e tentou voltar como pedagoga de escola. A sua trajetória enquanto pedagoga ocorreu neste CMEI, o qual atua até hoje. Pela entrevista e observação da formação percebi, que a mesma sente muita segurança no trabalho com as professoras, é evidente que ela passou por muitos desafios, mas os superou e se coloca numa figuração importante nesta unidade, pois já se estabeleceu neste espaço.
PD CMEI D	Eu era professora de educação infantil, fiz concurso para professora de docência I, atuo como professora e faço RIT de pedagoga neste CMEI.	A professora possui experiência na educação infantil, mas iniciou como pedagoga este ano, ela não fez o concurso interno, deste modo não se constitui como pedagogo de carreira¹⁷. Observando seu trabalho percebe-se que ela tem muitas experiências práticas no trabalho com as crianças, mas está se constituindo como pedagoga.
PE CMEI E	Entrei na rede em 2002, fiquei um ano como professora em escola. Fiz a mudança de área de atuação¹⁸ e já fui atuar como pedagoga de CMEI em 2003, o primeiro ano que as pedagogas iniciam nas unidades. Desde então tenho dezenove anos como pedagoga	A pedagoga assumiu sua função no momento de transição das unidades para a Secretaria Municipal de Educação e se constituiu pedagoga de CMEI neste processo. Esta profissional possui um tempo significativo de

¹⁶ Na prefeitura municipal de Curitiba as profissionais que não tem uma vaga fixa nos estabelecimentos de ensino, precisam passar pelo processo de remanejamento, que consiste em observar numa relação enviada para a unidades um local, aonde tenha vaga para pedagoga, assim a profissional deve solicitar tal vaga e através de uma pontuação tentar se classificar para ocupar esta vaga de forma fixa; somente desta forma a profissional não é obrigada a trocar de unidade educacional.

¹⁷ Os pedagogos de carreira, são os professores que fizeram o concurso interno, como faz algum tempo que este concurso não ocorre, os professores que possuem a graduação em pedagogia, podem assumir as vagas de pedagogos provisoriamente, chamado RIT(regime integral de trabalho).

¹⁸ Nome atribuído ao concurso interno para pedagogo.

	em CMEI, mas nesta unidade estou a seis anos.	trabalho na educação infantil. Durante a observação de seu trabalho pude perceber que nesta unidade de atuação, a mesma já tem seu espaço enquanto formadora consolidado, sendo um importante fio da teia configuracional. As profissionais que atuam nesta unidade compreendem a função do pedagogo formador.
--	---	--

FONTE: SOUZA, ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A- B- C- D- E (2022)

No grupo pesquisado, a formação de suas identidades profissionais ocorreu na transição de professoras de ensino fundamental, para pedagogas de educação infantil, se caracterizando como uma função completamente nova, em um espaço pouco conhecido, com outras premissas de trabalho, fazendo com que as profissionais acabassem sendo desafiadas a aprender as suas funções com o grupo de trabalho. Interpreto que as pedagogas acabavam por ser *outsiders*¹⁹ neste novo lugar, fazendo com que cada profissional assumisse de forma singular o seu próprio modo de trabalho, estabelecendo a convivência neste espaço educativo, para conseguir atingir as metas a qual se propuseram.

Problematizando este indivíduo singular (pedagogo) encontra -se em um espaço completamente desconhecido, com um grupo de pessoas que já estão estabelecidas em suas respectivas funções, é preciso que a singularidade de cada pedagoga se ajuste em seu local de trabalho, de forma única e interdependente. Segundo, Elias “como me defino e com o que me identifico, dentro de um amplo e complexo conjunto de possibilidades de escolhas [...] se trata de um ajustamento do homem singular à suas funções e tarefas de adulto (ELIAS, 1993, p. 47),”pode-se dizer que cada pedagoga ajustou as suas tarefas cotidianas dentro da unidade educativa, fazendo suas escolhas singulares, as quais, refletem na coletividade do grupo.

As participantes fizeram o curso pedagogia, mas as mesmas não atribuíram suas trajetórias a teoria aprendida na universidade, compreendem que foram sendo ajustadas em seus espaços de trabalho pelas redes de interdependência;²⁰mesmo

¹⁹ Indivíduo que não pertence a um grupo determinado.

²⁰ É o resultado de tensões configuradas numa espécie de tecido entrelaçado que contempla inúmeros fios singulares que são ligados uns aos outros. Não podemos entender essas configurações a partir de um único fio, ou mesmo de todos os fios singulares em si, mas apenas e exclusivamente a partir da sua interligação das relações que eles mantêm. (POOL E FERREIRA, 2017, p. 22)

sendo profissionais singulares, viram-se como indivíduos que precisam fazer parte desta teia configuracional para tornarem -se pertencentes aos espaços que ocupam, é preciso criar / conquistar uma identidade profissional, mesmo sendo um ser singular é necessário pertencer ao coletivo.

A trajetória profissional foi marcada pela incerteza de como ser uma pedagoga da Educação Infantil, a nova função provocou nestas profissionais a inquietação sobre o funcionamento do CMEI, das rotinas, da organização dos espaços e principalmente pelo trabalho com a criança pequena, o que as colocou como estudiosas da Educação Infantil. As participantes são unânimes quanto ao desafio de assumir tal função e pontuam sobre a necessidade de vínculo com a sua equipe de trabalho, com o propósito de afirmar uma identidade pedagógica na unidade em que atuam. Interpretando a referida questão, foi procedente pensar que o pedagogo precisa estabelecer um vínculo para criar uma identidade com o grupo de trabalho e com a comunidade, valorizado pelos professores como profissional que organiza o trabalho pedagógico. Polli e Ferreira (2017) nos atentam para a instabilidade do trabalho do pedagogo, pois, constantemente surgem novas diretrizes e as expectativas precisam ser renovadas ao longo de sua trajetória, quando se sente pertencente ao local que trabalha e os profissionais compreendem qual a sua função, as suas angústias serão melhor compreendidas e o trabalho tende a fluir com melhor qualidade.

As pedagogas se constituíram profissionais a partir da figuração que exercem nos seus locais de trabalho, algumas já se tornaram um fio importante na teia configuracional e acabam exercendo um certo poder na organização pedagógica das suas unidades educativas, outras ainda, estão conquistando seu espaço na figuração do CMEI. A função do pedagogo nos CMEIs de Curitiba, passou por muitos desafios, desde 2003 até os dias atuais, as participantes da pesquisa deixaram notadamente clara a necessidade de se vincular a direção e a equipe de professores, para que o seu próprio trabalho se desenvolva no interior da unidade. As pedagogas sabem muito bem sobre a sua função de formadora, preocupando -se em organizar o trabalho educativo, assumindo a responsabilidade de pedagogo formador, mas algumas vezes são prejudicadas pela falta de permanência das professoras de educação infantil, o que acaba por dificultar a formação continuada em serviço.

6.2 PEDAGOGO FORMADOR

Na Prefeitura Municipal de Curitiba, o pedagogo da Educação Infantil trabalha com a formação dos professores em serviço, esta formação ocorre nas permanências²¹, nas SEPs, organizadas no início do ano e na volta do recesso de julho. A mantenedora ainda prevê em calendário escolar a Organização da Documentação Pedagógica (ODP). Estas ODPs ocorrem em quatro momentos distintos, aonde as crianças são dispensadas no período da manhã, para que as pedagogas possam organizar um estudo, um repasse das demandas da unidade, orientar a escrita de documentos, tais como: pareceres descritivos, portfólios, relatórios de crianças, entre outras temáticas que a equipe gestora julgar necessária.

Nesta interpretação apresenta-se a análise referente ao pedagogo formador, no qual, as premissas se pautaram em três questões norteadoras: (a) Vínculo entre pedagoga e direção, (b) Organização da formação em serviço e (c) A interpretação dos participantes quanto ao seu trabalho de formação em serviço. As análises trazem, além das respostas às questões, a interpretação da pesquisadora em um momento de observação do trabalho de formação da pedagoga com sua equipe de trabalho, tais relatos que compuseram o material de análise e encontram-se nos apêndices 4 a 8.

Inicialmente observou-se que a relação entre a pedagoga e a gestora do CMEI e percebeu-se que há uma certa interdependência, pois a pedagoga atua na unidade somente no período da manhã ²² e no período da tarde, a direção assume a responsabilidade de organizar e observar o trabalho. Saliento, que a direção acompanha o trabalho à tarde e repassa para a pedagoga, quais os avanços e as fragilidades que observa no grupo de professores e nas próprias crianças, muitas vezes, os pais comparecem no período da tarde para solicitar atendimento e fazem o primeiro contato com a direção, que encaminha as questões para posterior

²¹ Os professores de educação infantil, tem o direito de realizar semanalmente oito horas de permanência que corresponde a 20% da carga horária de 40 horas instituída pelo artigo 8 da Lei Municipal 12.348/2007, são nestes momentos que as professoras realizam seus planejamentos, participam da formação continuada ofertada pela pedagoga da unidade, cursos ofertados pela mantenedora, atendem as famílias, estudam, organizam materiais e aprofundam temas do cotidiano da unidade educativa.

²² Os CMEIs que atendem cento e cinquenta crianças tem uma pedagoga que atua no período da manhã. Os CMEIS com mais de cento e cinquenta crianças tem uma pedagoga que atua no período manhã e outra que atua no período da tarde.

conversa com a pedagoga, no período da manhã. No quadro 15 observa-se, como cada participante percebe a sua relação de trabalho com a direção e de que forma ocorre uma interdependência destas duas profissionais, mesmo exercendo funções diferentes.

QUADRO 15 : EQUIPE GESTORA

Pedagoga	A relação entre a direção e a pedagoga	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Aqui na unidade, temos uma parceria bem legal, a diretora acompanha as professoras e sempre está atenta. Já fizemos algumas tentativas de fazer reuniões entre a equipe gestora, mas a demanda é imensa, temos um trabalho bem burocrático, com preenchimento de planilhas e demandas que chegam com prazo muito curto para entrega. Penso que faz a diferença, quando a equipe gestora tem um entrosamento. Hoje mesmo, estávamos conversando que é bom quando esta parceria acontece, tem coisas que eu não vejo e ela traz para mim e vice - versa.	A pedagoga utiliza-se da observação, que a direção faz, para reorganizar o seu trabalho com o objetivo de ajustar as fragilidades, tem a consciência que cada uma possui, suas prioridades. Atribui que, às vezes, a comunicação fica deficitária, devido às questões burocráticas.
PB CMEI B	Eu e a diretora, nos reunimos e vemos as necessidades de formação, depois, pergunto às professoras quais as dificuldades, e a partir deste levantamento, faço meu projeto de formação. Não temos uma reunião preestabelecida entre pedagoga e direção, as reuniões acontecem quando sentimos necessidade.	Utiliza - se da observação da direção e da conversa com as professoras, para perceber quais as fragilidades, formulando um plano de formação continuada em serviço. Compreende que a parceria com a direção é importante e tem a consciência de que cada uma possui sua prioridade.
PC CMEI C	Não temos um cronograma, mas conversamos todos os dias, pois pela estrutura do CMEI, ficamos na mesma sala, nós não temos um dia marcado, mas acredito que seria interessante, porque a rotina nos consome.	A pedagoga ocupa o mesmo espaço da direção e acaba por fazer trocas o tempo todo, mas, compreende que seria necessário que ocorresse de forma mais organizada. Atribui que a rotina do CMEI, dificulta a organização de reuniões preestabelecidas.
PD CMEI D	Realizamos semanalmente, quando dá um tempinho, nós sentamos e conversamos para verificar os pontos que precisam ajustar.	As reuniões ocorrem semanalmente para ajustes referente a organização do CMEI.
PE CMEI E	A unidade passou por troca de direção esse ano, mas procuramos estabelecer momentos de trocas. Sentamos e combinamos algumas coisas, aquilo que é prioridade na percepção dela e o que é na minha percepção. Vamos tentando	A pedagoga e a direção estão se adequando quanto a organização do trabalho, mostram que têm suas prioridades e procuram estabelecer quais as temáticas necessárias para a

	adequar no processo de formação das professoras, com o que elencamos como prioridade. Não temos reuniões pré-estabelecidas, mas entendemos que sejam necessárias.	formação dos professores.
--	---	---------------------------

FONTE: SOUZA, ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A- B -C- D - E (2022)

As participantes da pesquisa, colocam ser primordial a sua relação com direção do CMEI, para a organização do trabalho pedagógico. Compreendem que a rotina da unidade, acaba por fazer com que não consigam se reunir de forma regular, com um cronograma de reuniões preestabelecido. As pedagogas demonstram que estabelecem um diálogo com a direção, de modo a alinhar o trabalho a ser desenvolvido com os professores, entendem que cada uma possui uma função distinta e que tem um “olhar” diferenciado sobre as demandas da unidade. A direção tem a percepção administrativa e o pedagogo a percepção formativa, mas ambos trabalham com a questão organizacional da unidade, estabelecendo desta forma, uma interdependência e acabam por representar uma figuração de poder, no interior das unidades de educação infantil, porém através das observações das formações, este “poder” se configura como um vínculo entre a pedagoga e os professores. A direção não foi observada nesta pesquisa, mas pelas repostas das pedagogas quanto a relação com as mesmas e o aceite para que suas unidades participassem do trabalho, percebo que a direção e a pedagoga demonstram uma parceria no trabalho. Compreendendo que cada local de trabalho, possui uma figuração com os indivíduos que lá estão, exercendo papéis distintos, constituindo as relações sociais que configuram o espaço educativo, criando uma “identidade própria”²³ para aquele grupo de indivíduos, observa-se que tal figuração do trabalho do pedagogo formador, deve contribuir para a aprendizagem deste professor, desta forma, Maurício Bueno Rosa (2012) baseado em Elias (2009), pontua que:

aprender é processo que um indivíduo desenvolve em sua vida, considerando também a quantidade total de conhecimentos transmitidos pelas gerações anteriores para exercer o autocontrole .O aprendizado entre os humanos é sempre realizado em uma processo vivo, um aspecto básico de desenvolvimento social,o que significa que podemos aprender mais do que outras espécies, gostar de aprender e construir tempos e símbolos dimensionais (ROSA,2021,p.214).

²³ A identidade própria que descrevo acima se refere a identidade do CMEI, como uma identidade do grupo de profissionais que atuam em determinada unidade e que se configuram através das funções que exercem neste local.

Corroborando com a citação acima, onde o indivíduo consegue aprender constantemente, sendo capaz de se autorregular e refletir sobre sua prática, o pedagogo acaba por ser o profissional, que organiza as formações dos professores, com o propósito de promover a aprendizagem da equipe e constituir mudanças significativas nas formas de trabalho com as crianças. Posteriormente, no quadro 16, apresentam -se as fragilidades e desafios pelos quais as participantes passam no processo de formação de seus professores, em suas unidades educativas.

QUADRO 16 : ORGANIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES

Pedagoga	Organização das atividades de formação continuada no CMEI	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Os estudos e pesquisas não acontecem dentro do CMEI, não tem como, nós até pesquisamos uma coisinha ou outra, mas temos que fazer em casa. A pandemia facilitou de certa forma a formação, porque nós fazíamos estudos semanais constantes, com reuniões online, então, nós verificamos que foi algo bem efetivo , mas, no dia a dia, com a rotina, fica muito defasado, porque nós temos muitas coisas a cumprir; isto não quer dizer que não aconteçam, mas as formações não ocorrem como gostaríamos que acontecessem.	A formação acaba ficando deficitária, devido à rotina de trabalho da pedagoga e das professoras do CMEI. Segundo esta pedagoga, a pandemia trouxe uma rotina de estudos que foi positiva para a equipe de trabalho. Percebe-se uma certa frustração, por não conseguir fazer uma formação mais elaborada.
PB CMEI B	A partir do projeto de formação, vejo as necessidades e organizo as formações. Teve um mês, que fiz através de um site no Google e as professoras iam entrando, liam os textos e assistiam os vídeos. Depois, nós elegíamos um dia naquele mês, para discutir e ali, conseguia perceber algumas necessidades e modificava o plano, no dia a dia, também percebia as necessidades de formação delas. Tem questões que dificultam a formação, principalmente a falta de permanência , quando há muitos atestados médicos, não tem como organizar.	Esta pedagoga utiliza o projeto de formação, para organizar o seu trabalho durante o ano letivo, mas, tem a convicção que a falta de permanência, dificulta a formação. Atribui que as tecnologias contribuem no trabalho de formação, pois as professoras podem agilizar as leituras e fazer comentários, mostrando uma certa autonomia formativa das professoras. No momento que fiz a observação da formação, a pedagoga utilizou os tablets e um site que construiu, para repassar um vídeo e um texto para leitura prévia e trabalho posterior.
PC CMEI C	Organizo nos momentos das permanências , mas percebi no decorrer destes anos, que não adianta deixar um texto e solicitar a leitura, você precisa levar o texto e ir discutindo com as professoras, muitas vezes é necessário utilizar textos diferentes, pois cada turma tem suas especificidades. Já cansei de planejar a mesma formação para a turma do Pré e do Berçário e não fluiu.	A falta de permanência dificulta o trabalho, frustrando a pedagoga. Na figuração deste CMEI, a presença da pedagoga é necessária para a execução dos estudos com textos. A seleção do material a ser trabalhado com as professoras, precisa ser bem específico para cada turma. A ODP é vista como um avanço para a formação mais geral no CMEI.

	De um tempo para cá, a Organização da Documentação Pedagógica (ODP) tem auxiliado, sendo um momento ótimo para você conversar com o grupo todo; então, agora você pode pensar numa formação mais ampla. Se pensarmos na nossa rotina, sem permanência, tendo profissionais em afastamento médico, por um longo tempo, não conseguimos nem garantir as permanências de quatro horas, então, é preciso ter o bom senso, não adianta fazer uma formação muito extensa , muitas vezes há várias queixas e eu como pedagoga, consigo perceber as necessidades de formação. O que tenho sentido dificuldade é que não consigo sentar com o grupo todo de uma determinada sala, preciso conversar separadamente e isto vai deixando -me frustrada.	
PD CMEI D	Conversamos durante as permanências dos professores de forma individual. As formações mais gerais, são executadas nos sábados trabalhados e nas ODPs.	Colocou sobre a importância da ODP na formação mais geral do grupo de professores.
PE CMEI E	Tudo depende muito da permanência , quando a permanência é cumprida, priorizo sentar com as professoras, para minimamente saber o que está acontecendo, tirar as dúvidas e perceber qual é a necessidade delas. Pelo menos uma vez ao mês, sento para fazer uma formação mais robusta, digamos assim, aquilo que está no projeto de formação, aquilo que entendo ser a necessidade maior do CMEI na totalidade, ou de uma turma específica, sempre priorizando o momento de estudo e reflexão.	Esta pedagoga utiliza o projeto de formação para organizar o seu trabalho, porém, a falta de permanência, acaba por fragmentar a formação.

FONTE: SOUZA, ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A- B -C- D - E (2022)

Nas colocações as participantes, percebeu-se que a maior fragilidade está na falta da permanência do professor, dificultando a organização dos estudos individuais ou coletivos. A dificuldade de espaços para a formação, acaba frustrando as pedagogas, pois não conseguem executar um trabalho mais robusto e acabam trabalhando individualmente. Compreendem que as ODPs são primordiais para a formação da equipe de forma mais geral, mas também, percebem a necessidade de se executar um trabalho mais diferenciado para cada turma, pois há sempre uma especificidade, devido à faixa etária das crianças ou a própria

fragilidade do profissional.

Para a organização do trabalho, as pedagogas possuem um projeto de formação ²⁴ e procuram estabelecer pautas de trabalho, baseadas neste documento. Este projeto é executado anualmente, após um diagnóstico da formação do ano precedente, onde o pedagogo elenca quais as questões consolidadas e o que ainda precisa ser aprimorado no trabalho pedagógico, a partir deste diagnóstico, elencam-se uma/ ou mais temáticas a serem desenvolvidas no ano. Aprofundando o trabalho do pedagogo enquanto formador, Catanente e Dias (2017) enfatizam que a formação continuada é de responsabilidade do pedagogo e “pode favorecer discussões a partir de suas práticas, tendo como referência o seu local de trabalho e a troca de experiências entre os (as) colegas [...] a experiência prática é importante quando possibilita um salto para além da prática, buscando fundamentações que as subsidiem (CATANENTE e DIAS, 2017,p. 108).”

O trabalho pedagógico orientado pelo pedagogo, é possível de ser repensado, analisado e refletido por ele próprio, com os professores, para Libâneo (2000), que possui uma visão mais clássica sobre o trabalho pedagógico: “O processo docente é pedagógico precisamente porque é intencional, porque tem objetivos explícitos em face ao quadro de interesses antagônicos existente na sociedade, é por isso que se justifica a mediação pedagógica e didática (LIBÂNEO, 2000, p.59).”

O quadro 17 apresenta como cada pedagoga possui uma percepção e uma interpretação individual, sobre a sua realidade, no processo de formação de sua equipe. Este quadro utiliza a minha interpretação, enquanto pesquisadora, pois durante a pesquisa, executei uma observação do trabalho com a formação das professoras e sob meu prisma, analisei tais colocações.

QUADRO 17 : FORMADORA DE SUA EQUIPE

Pedagoga	Percepção sobre o seu trabalho como formadora da equipe	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Atualmente, me sinto frustrada, penso que o pedagogo tem um papel fundamental. Não estou criticando esta	A pedagoga reconhece que a formação das professoras é importante e que precisa fazer o trabalho com as

²⁴ As pedagogas organizam anualmente um projeto de formação, este plano é repassado ao Núcleo de Educação para análise e discussão com a supervisora da unidade.

	gestão, mas pensa que tínhamos uma formação mais sólida de pedagogos para pedagogos. Tínhamos mais instrumentos para trazer para o CMEI, mais provocações eram feitas. Aqui com a minha equipe tenho que retornar à documentação pedagógica, nós fizemos o movimento do parecer descritivo do primeiro semestre e preciso retomar com as meninas. A observação de sala deve acontecer, mas não conseguimos fazer. Temos um planejamento e colocamos itens para seguir, mas saímos frustradas, porque não se dá conta daquilo naquele dia e além daquilo que você deixou, tem mais demandas.	mesmas, porém sempre há uma demanda por fazer, o que acaba por lhe deixar frustrada.
PB CMEI B	A pedagoga exerceu um papel importante nesse momento de transição da pandemia, foi um momento que tivemos que ter muita reflexão, muita conversa, todas as modificações, desde quando era o híbrido, depois o presencial e gradualmente, todas as crianças na unidade. Tivemos um papel importante como pedagoga e como direção, dando suporte para essas professoras na execução das atividades, para as crianças que estavam em casa e para as que estavam aqui, pensar com elas, o que proporcionar para as crianças, cheguei aqui, na transição do híbrido para presencial.	Como esta pedagoga iniciou o seu trabalho o CMEI, na transição entre a pandemia e o atendimento presencial das crianças, percebeu que seu trabalho foi primordial para toda a organização da unidade educativa. Enquanto formadora da equipe, está consolidando o seu trabalho.
PC CMEI C	Em alguns momentos, se consegue chegar no “coraçãozinho” e outras vezes, penso que, ainda tem que trabalhar mais. Sempre ficamos devendo, enquanto pedagogas colocamos o mundo nas nossas costas, quando é sucesso...é sucesso e quando há fracasso a culpa vem primeiramente para a pedagoga. Como que a pedagoga não viu isso? Percebo que enquanto formadora, temos uma responsabilidade muito grande, quando são feitos os questionamentos, você tem que dar conta, você tem que saber, esse peso vai nas nossas costas, para isso, você terá que ler, que estudar. Com este tempo na função, aprendi a pesquisar e falar para as professoras que não se pode saber tudo, então, vamos trocar, vamos repensar. Fui desconstruindo várias questões dentro de mim, primeiro, eu tenho que desconstruir, isso é meu, depois como passarei algo que eu não acredito. Sou muito tranquila com as professoras, preciso entender, e se eu não entender, não vou conseguir comprar ideia e repassar para o grupo.	A pedagoga tem uma trajetória significativa no CMEI, portanto, já tem a percepção de seu trabalho com a equipe. Coloca questões muito pertinentes ao trabalho do pedagogo, quando pontua sobre o sucesso ou ao fracasso, atribuído a sua função. Enfatiza a importância do estudo, para a qualidade das formações, porém, consegue perceber que não tem condições de “saber tudo”. Na minha observação referente ao seu trabalho, verifiquei que as professoras acatam suas orientações, debatem, trazendo outras ideias, com o intuito de colaborar. Acredito, que o tempo de trabalho nesta unidade, acaba por criar uma identidade na formação.
PD CMEI D	É muita responsabilidade, porque tudo para mim, é novo, estava acostumada a	Esta pedagoga transita entre função de professora de educação infantil e o

	estar do outro lado, e de repente tive que assumir outro papel, o pedagogo precisa ter uma visão bem ampla, equilíbrio, é necessário saber o que vai pontuar, tendo um foco para não se sair mal; também é preciso acalmar a angústia do professor, ouvindo e dando a resposta que ele precisa naquele momento, tem que ter “um jogo de cintura.”	trabalho de pedagoga. Na observação que executei, percebi que tem muito conhecimento da prática de sala, contribuindo para a orientação do trabalho. Ela compreende o trabalho formativo da pedagoga, mas, ainda está se ambientando com a nova função, como a própria pedagoga pontua, “<i>é muita responsabilidade,</i>” precisa ter “<i>um jogo de cintura</i>”.
PE CMEI E	Neste CMEI em específico, posso dizer que tivemos avanços, quando assumi aqui em 2017, era uma gestão nova, a diretora estava assumindo naquele momento, era a antiga pedagoga, juntas, conquistamos muitos avanços. Considerando que era uma época de reformulação de legislação, tendo outra perspectiva de trabalho, começamos bem devagarinho, fazendo as equipes entenderem como fazemos a educação infantil, como diferia por conta até da própria legislação. A promulgação da BNCC impactou demais, e fomos trabalhando aos pouquinhos e mudando a perspectiva de como trabalhar na educação infantil. Anteriormente elas faziam planejamento anual, era um planejamento muito limitado, desconstruir tudo isso, levou um grande tempo para o entendimento. Sendo pesquisadora de formação e uma profissional da formação, entendo que ela não pode vir de cima para baixo, exclusivamente. Então, é preciso mudar a forma de compreensão, mudar as concepções... isso leva tempo, foi uma desconstrução daquele modelo que elas faziam, para chegarmos no modelo que temos hoje. Enfrentei muitos desafios. Como é que eu faço educação, infantil então? O que eu faço agora? Que modelo vou seguir? Eu dizia, testem, vocês que tem que me dizer, vocês é que estão lá, na prática. Claro, que algumas desenvolveram mais e outras menos, mas depende do individual e das concepções de cada profissional.	A trajetória, o trabalho formativo desta pedagoga no CMEI, fez com que houvesse estudos, referentes aos documentos mandatórios da Educação Infantil, neste caso, a própria BNCC, segundo ela própria, ocorreu uma mudança significativa, na forma de planejar e de modificar a perspectiva de trabalho. Ela não nega que o processo foi desafiador e que ocorreu de forma gradativa. Na observação que fiz de sua formação, percebi que a discussão se pautava na forma de planejar os pareceres descritivos, as mini- histórias e como organizar os portfólios, sendo assim, foi perceptível que a equipe tem uma caminhada de formação sólida.

FONTE: SOUZA, ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A- B -C- D - E (2022)

Na dinâmica de trabalho das pedagogas nos CMEIs, percebeu -se que as mesmas, conseguem atribuir a importância de seu trabalho para a reflexão, o questionamento, a mudança na prática pedagógica dos professores e percebem os efeitos que a formação continuada tem sobre o processo de reflexão dos profissionais, ou seja, conseguem problematizar a realidade vivida. As pedagogas

reconhecem que seu trabalho é considerável para a organização do CMEI, mas também, se autorregulam quando se sentem frustradas, quando colocam toda a responsabilidade do saber sob si, quando atribuem o fracasso do outro a seu trabalho e quando se cobram por não conseguir fazer a formação do professor. Foucault denomina estas questões como as tecnologias do eu, conforme o filósofo, “são apresentadas como mecanismos práticos que criam, regulam e modificam uma experiência subjetiva de si mesmo (LAROSSA, 1998, p. 64).” O sujeito acaba se cobrando colocando a questão moral bem presente em sua conduta aonde ele mesmo se autorregula. Para Larossa (1998)

De acordo com Foucault, as tecnologias do eu estabelecem, primeiramente, a parte do sujeito que é considerada como o material da sua conduta moral; em segundo lugar a forma pela qual o sujeito define sua relação com as regras; em terceiro lugar, o trabalho que a pessoa faz sobre si mesmo a fim de se tornar um sujeito moral; e, em quarto lugar os objetivos que o sujeito persegue. A forma específica que esses aspectos têm num sujeito determinado constitui, em suma, o sujeito moral. Entretanto, Foucault não fornece uma teoria dos modos de realização dessas práticas. A respeito desse ponto, penso que as tecnologias do eu são realizadas através de práticas intencionais, nas quais uma certa atribuição de significados tem lugar (LAROSSA, 1998, p. 64- 65).

Na citação acima, é evidente que as cobranças que os próprios pedagogos fazem sob o seu trabalho, seguem os objetivos que o sujeito moral persegue, estes objetivos algumas vezes não são atingidos devido à grande demanda que estes profissionais assumem, as pedagogas têm a percepção de suas fragilidades, apesar do controle moral que as mesmas fazem sobre o seu próprio trabalho, com a formação de professores.

Problematizando os depoimentos das pedagogas foi perceptível observar que quanto mais tempo de trabalho no CMEI, o processo de construção de suas identidades e a trajetória de formação de suas equipes estão mais consolidadas. As pedagogas que iniciaram seu trabalho no CMEI, no processo de transição da pandemia para o presencial, ainda estão criando sua identidade profissional e uma das participantes ainda transita entre a função de professora e de pedagoga, mas são conscientes de suas responsabilidades, enquanto formadoras de suas equipes de trabalho.

Este profissional, se desloca por todos os espaços educativos, assumindo vários papéis, sendo multifacetado, ora podemos interpretar como positivo, ora como negativo, tudo depende da sua figuração na unidade; muitas vezes os pedagogos

ficam aflitos com muitas demandas, mas sempre procuram desenvolver o seu trabalho. Se reconhecem como um profissional importante para a organização das unidades educativas, compreendendo que sua atuação como formador, trará outra perspectiva de trabalho na educação infantil; saliento a importância da figuração deste profissional na unidade em que atua. Para finalizar, ao interpretar e problematizar a realidade do pedagogo, Pooli e Ferreira contribuem com suas colocações sobre o trabalho pedagógico e através do que foi pesquisado, me figurando como pedagoga que sou, concordo plenamente com tal premissa:

Muitas vezes as pesquisas e análises sobre o trabalho pedagógico partem de uma concepção *a priori* da pedagogia como uma ciência que produz soluções definitivas para os problemas da educação. Isso é pura abstração. Na maioria das vezes a escola viva não funciona como a teoria quer. Poucas vezes as pesquisas levam em consideração como os pedagogos lidam com seus problemas cotidianos, como aprendem com sua experiência, como reformulam ou transgridem regras, como improvisam independentemente das disposições legais e políticas, como resolvem conflitos ou como elaboram novos discursos pedagógicos junto com a comunidade escolar. Demasiadas vezes a macropolítica academicista esconde a micropolítica cotidiana. É tempo de aprender com os pedagogos (POOLI, FERREIRA, 2017, p.36-37).

6.3 BNCC COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE

Os dispositivos de controle do trabalho do professor, sempre existiram e observando a trajetória histórica a qual os CMEIs de Curitiba foram submetidos, quando pertenciam à Secretaria da Criança, este dispositivo era caracterizado pelo planejamento ²⁵ que já vinha pronto e cabia ao auxiliar de creche²⁶/educador infantil ²⁷seguir exatamente o que estava prescrito, as diretoras e as técnicas eram responsáveis por fiscalizar, se este planejamento estava sendo rigorosamente seguido. Atualmente muitas, professoras de educação infantil,²⁸ que passaram por esta realidade, ainda questionam se podem ou não podem executar as atividades que planejaram com seus pares de trabalho, após a permanência das pedagogas

²⁵ Estes planejamentos eram executados pelas técnicas da Secretaria da Criança e se constituíam numa tabela com horários pré determinados e qual atividade deveria ser feita com as crianças – estas atividades eram seguidas rigorosamente, pois tal planejamento ficava fixado na parede da sala em um lugar visível para que as diretoras e técnicas verificassem se a referida atividade estava ocorrendo no momento correto.

²⁶ A nomenclatura: auxiliar de creche foi instituída pela Lei 7670/1991 exigindo o ensino fundamental como formação mínima para o ingresso na carreira.

²⁷ A nomenclatura: educador social foi instituída pela Lei 10.390/2002 exigindo ensino médio completo como formação mínima para a carreira.

²⁸ Após a promulgação da Lei 14.580/2014 os educadores passam a ser nomeados como professores de Educação Infantil e passam a buscar avanços nas suas formações tais com : ensino superior e pós- graduação; porém a questão salarial não se equivale aos professores de Docência I .

nas unidades e com a promulgação de documentos, que norteavam a educação infantil, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Pareceres nº 20/2009 e os Currículos elaborados pelos municípios, estes planejamentos passaram a ser construídos nas próprias unidades. Desta forma, compreende-se a que BNCC tornou-se um novo dispositivo de controle, portanto, é primordial interpretar como este documento tem sido utilizado pelos pedagogos e pelas professoras, de forma que atua, auxilia, refina e aprofunda o olhar para além da dicotomia certo/errado e do pode /não pode, um discurso que se encontra arraigado no cotidiano do professor de educação infantil.

Revel (2005), estudiosa das obras de Foucault, explicita que um dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas que acabam sendo todas as formas de controle, que ocorrem de forma sutil, é o dito e o não-dito, uma rede que se estabelece entre todos esses elementos. Chignola (2014) aprofunda tal conceito à luz de Foucault, Deleuze e Agamben.

Um dispositivo representa um processo de super determinação funcional em relação aos elementos heterogêneos que este coloca em rede e que o valoriza, mas sem condições de controlar até o fim, como se ele pudesse prever do alto o sistema de consequências que induz, o sistema de relações que é colocado no lugar, interligando-os (CHIGNOLA, 2014, p. 7).

A constituição de um dispositivo se dá a partir de práticas discursivas e não-discursivas, que se encontram em contextos determinados, no qual não podemos ter absoluto controle. Um dispositivo representa um conjunto de elementos, característicos de uma figuração específica, aquilo que lhe é próprio, no caso desta pesquisa, cada CMEI pesquisado. O conceito de dispositivo não é um conceito fechado, com uma ordem previsível, mas relaciona-se aos processos, aos acontecimentos determinados e a figuração dos contextos. Chignola (2014) aprofunda pontuando que: “estamos sempre amarrados a dispositivos, mas dentro dele *agimos* e isso significa que em cada situação em que nos encontramos, é necessário distinguir o que somos - isto é, aquilo que de fato não somos mais – e o que seremos (CHIGNOLA, 2014, p. 10).”

Compreendendo a BNCC como dispositivo de controle e de que forma, os pedagogos *agem* com este dispositivo, seguem as interpretações das pedagogas

sob tal documento, pelo prisma de seus pressupostos, aplicabilidade e a utilização do mesmo nos planejamentos da Educação Infantil. O quadro 18, apresenta a forma que os pressupostos da BNCC influenciaram na mudança da prática, ou seja, como um dispositivo de controle e governamentalidade do professor.

QUADRO 18 : PRESSUPOSTOS DA BNCC

Pedagoga	Como o pedagogo avalia os pressupostos da BNCC ?	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Na verdade, já vínhamos de um processo, então, não sentimos essa mudança na educação infantil, porque aqui na rede, já tínhamos uma caminhada com o lúdico, a criança protagonista da aprendizagem, isto na teoria, porque acredito que muitas coisas estão arraigadas nas unidades de educação infantil: a rotina e o antigo quadro de planejamento. A criança passa a ser mais vista, porque antes era o professor que tinha que dar conta da roda de conversa, ele tinha que achar um disparador ²⁹ para iniciar a roda. Hoje, já se fala muito na questão do interesse da criança, precisamos estar com o olhar atento e os ouvidos também naquilo que a criança nos traz. Apesar de achar ainda que é um grande desafio, pois nós temos profissionais que ainda estão trabalhando de forma tradicional, é difícil desconstruir aquilo que está, então o profissional de educação infantil, muitas vezes, percebe - se como sendo ele, o protagonista, e isso se trabalha aqui no CMEI. Temos que buscar junto a estes profissionais, essa reflexão, para que eles se percebam, muda-se o discurso, muda-se a forma, mas, não se muda a prática.	Segundo a interpretação desta pedagoga, os pressupostos da BNCC já vinham sendo trabalhados pela rede municipal de Curitiba e nos documentos anteriores, o discurso de crianças, como sujeitos de direitos, e as curiosidades das crianças eram consideradas no planejamento. Observa que a teoria trazida pela BNCC, não modifica a prática do professor e que a organização das atividades permanecem as mesmas, desde muito tempo. Esta pedagoga, reconhece o desafio de seu trabalho, para que os principais pressupostos da BNCC, sejam incorporados à prática pedagógica do CMEI.
PB CMEI B	Com a BNCC, percebo que houve um avanço na questão dos direitos de aprendizagem das crianças. Na minha perspectiva, penso que a BNCC deixa vago o que são esses campos de experiência; apesar, que no dia a dia, vemos correlações entre um campo de experiência e outro.	Na interpretação desta pedagoga, é necessário se aprofundar nos campos de experiências e compreender que os cinco campos se conectam e propõem um trabalho mais correlacionado. Pontua sobre a importância dos direitos de aprendizagem, que devem permear todo o trabalho pedagógico do CMEI. Conclui, que esta pedagoga reconhece a BNCC como documento

²⁹ Na educação infantil uma das práticas recorrentes é a roda de conversa, momento que a professora organiza na rotina diária do CMEI. Para iniciar esta conversa a professora precisa trazer um elemento disparador que pode ser um livro, um desenho, um elemento da natureza, um brinquedo ou qualquer elemento que a professora acredite que irá causar interesse sobre as crianças afim de iniciar um diálogo.

		importante para a organização do trabalho pedagógico com as crianças.
PC CMEI C	Tivemos que nos adequar, você tem que estudar novamente, não é uma coisa que veio do nada, é uma construção, é preciso mostrar para as professoras, nós não precisamos começar tudo de novo. Então, nada é novo, nós vamos trabalhando e isso também tira os ranços e vamos lá, agora temos que trabalhar. A Base, tem um princípio um pouco mais claro sobre a equidade, um dos pontos positivos.	Compreende que a BNCC foi uma construção baseada em outros documentos, que balizavam o trabalho na educação infantil, porém, tem a consciência que seus pressupostos não modificaram a prática em sua unidade, trazendo para si, a responsabilidade de estudo do documento, com a sua equipe de trabalho.
PD CMEI D	Nós usamos o Currículo de Curitiba e a Base também, nossa pesquisa vai além, de repente o professor traz uma proposta e utilizamos a Base para consulta.	Utiliza a Base como documento para consulta. Interpreto enquanto pesquisadora que esta pedagoga, não passou pelo processo de estudos sobre a BNCC, e portanto, como iniciou este ano no CMEI, começou utilizando o Currículo da Educação Infantil de Curitiba, para orientar o planejamento das professoras.
PE CMEI E	Vínhamos passando por um processo de construção desde a promulgação das diretrizes da educação infantil em 2010, o que já mudou a perspectiva, antes tínhamos uma diretriz que norteava o nosso trabalho por objetivos de aprendizagem. Com esta diretriz mudamos o foco, que passa a ser a criança como centro do planejamento curricular e as suas experiências. Com a chegada da BNCC e dos campos de experiência, ocorreu uma desconstrução, pois tínhamos o trabalho com as áreas de formação e para as professoras entenderem que não era trocar uma coisa pela outra, foi um bom tempo. Primeiro precisava-se trabalhar o conceito de experiência. O que é experiência? O que é essa experiência de aprender na educação infantil? Como a criança aprende por meio das suas experiências? Primeiro, foi feito tudo isso para chegarmos nos campos de experiência, como um organizador curricular.	Esta pedagoga conhece toda a trajetória de organização do trabalho pedagógico na educação infantil e vivenciou os processos de mudança no trabalho, mas, problematiza a diferença entre as áreas de formação humanas e os campos de experiências, compreendendo ser necessário observar e modificar as práticas. Ainda coloca sobre a importância de se estudar sobre como a criança aprende através das experiências.

FONTE: SOUZA, ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A- B -C- D - E (2022)

A BNCC, vem trazendo uma sutil transformação, pois já havia um discurso que circulava sobre o trabalho com o interesse da criança. Discurso este, que não modificou as práticas que já ocorriam e ainda ocorrem no CMEI, muda-se o discurso,

muda-se a forma, mas não se muda a prática; nenhum pressuposto é totalmente novo, com a promulgação da BNCC em 2018, houve uma desconstrução no trabalho de algumas professoras, mas ainda é preciso avançar, é preciso tirar os “vícios pedagógicos”³⁰, ou seja, é necessário avançar com as professoras, para modificar a prática.

Observou-se que duas pedagogas utilizam a BNCC para consulta, pois trabalham com o Currículo da Educação Infantil, do Município de Curitiba, mas compreendem que o currículo foi baseado nos princípios, direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos de aprendizagem da BNCC que se coloca como um dispositivo de controle, porém, a sua aplicabilidade acaba cumprindo o seu papel de governamentalidade dos professores e consequentemente da infância, a prática está desvinculada da teoria, mas é evidente que de alguma forma as professoras são governadas, por antigas práticas ou pela nova documentação. Percebeu-se um esforço do pedagogo para que tal documento se efetivasse, porém há uma certa fragilidade de como desenvolver tal trabalho, devido a outras demandas já interpretadas no item 6.2 – Pedagogo formador.

Para Marcio Danelon, (2015) o currículo, neste caso a BNCC, acaba por tornar-se um dispositivo poderoso, cujo foco, para além do ensino, é vincular os processos que produzem a subjetividade. “Nessa ótica, o currículo é formador, porque não dizer, formatador de maneiras como as crianças são vistas e como elas se veem como pessoas, estabelecendo seu *tour de force* sobre o ser e sobre a subjetividade das pessoas”(RESENDE, 2015,p.235).

Os pressupostos da BNCC (direitos de aprendizagem, campos de experiências e os objetivos) foram trabalhados pelas pedagogas e que tal documento se caracterizou como um dispositivo de governo dos professores, saliento que cada CMEI, apresenta a sua figuração própria e que os pressupostos deste documento, foram interpretados de formas distintas pelas pedagogas e professoras. Posteriormente, no quadro 19, apresentam-se quais as formas como a BNCC, vem sendo aplicada enquanto organização curricular nos CMEIs,

³⁰ Ao estabelecer uma rotina rígida sem um trabalho mais reflexivo o professor acaba por reproduzir mais do mesmo, fazendo o controle das crianças e trazendo atividades determinadas pela rotina (roda de conversa, chamada, desenho, leitura de histórias, atividade de movimento, desenho e cantos de atividades diversificadas) as quais podemos denominar de atividades permanentes.

compreendendo que cada unidade possui sua figuração e seu percurso.

QUADRO 19 : APLICABILIDADE DA BNCC

Pedagoga	A BNCC está sendo aplicada no CMEI ?	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Sim, consigo perceber, não é aquilo fechado... anteriormente existia um trabalho quadradinho, dentro desta unidade e até hoje, escuto das professoras, mas pode fazer isso? Porque antigamente não podia. Elas ainda têm receio de ousar no próprio planejamento e pedem o modelo. Eu coloco que nós construiremos o planejamento juntas e que ele deve ser de sua autoria baseado na BNCC.	A BNCC trouxe na figuração deste CMEI um certo desconforto para as professoras, que se viram desafiadas a modificar seus planejamentos, baseando-se na nova organização curricular, baseada em outros objetivos de aprendizagem.
PB CMEI B	Sim, mas as professoras se prendem muito em colocar os códigos dos objetivos de aprendizagem no planejamento , tendo uma aplicabilidade, mas está vago, ainda é preciso trabalhar.	Para as professoras que atuam neste CMEI, os objetivos de aprendizagem alteraram a forma de organizar o planejamento.
PC CMEI C	Primeiro, fizemos um estudo para entender essa questão, para depois irmos adequando a nossa escrita. Lembro que eu gostava muito dos vídeos curtos para trabalhar várias questões, para não ficar muito teórico é preciso refletir sobre a prática. Precisamos ter isso claro, sem ficar mascarando, trabalhar primeiro com as professoras o entendimento do que essa Base traz e vivenciar. A Base tem uma linha muito direta, temos que trabalhar os princípios, este é o documento norteador.	A pedagoga trouxe estudos sobre a BNCC e foi organizando o planejamento com uma nova formatação, procurando proporcionar a reflexão de seu grupo de professores, sobre como aplicar os princípios do documento.
PD CMEI D	Percebo que sim, porque utilizamos a Base para pesquisa e para tirar dúvidas , constato um maior interesse das professoraS dos prés , acredito que a Base e o Currículo da Educação Infantil se conversam e se complementam.	A pedagoga iniciou este ano no CMEI e utiliza somente o Currículo da Educação Infantil de Curitiba, para organizar os planejamentos. Não obtive respostas se a BNCC foi trabalhada com este grupo de professores.
PE CMEI E	Percebo que nós tínhamos uma organização que era, hora para isso, hora para aquilo e a criança tinha que se adequar a esses momentos, agora é hora da história, agora é hora da roda de conversa, agora é hora de brincar lá fora, agora é hora de dos cantos, agora é hora disso e daquilo. Trabalhando com elas, essa percepção do que a criança vai me mostrando, o que ela quer, quais são as suas necessidades,	A pedagoga iniciou um trabalho pautado no interesse da criança e descreve todo o processo de formação de suas professoras, comenta sobre os desafios encontrados para reorganizar o trabalho pedagógico, com o grupo. Segundo própria interpretação da pedagoga a rotina ficou mais fluida e as crianças obtiveram um ganho na aprendizagem.

	penso que aí foi a grande virada de chave, até porque, nas permanências as professoras iam dizendo assim: As crianças querem ficar nos cantos 2h00 ou 2h 30min porque aquele canto está tão interessante. O que eu faço? Se eles estão interessados deixa, pois o que norteia nosso trabalho são os interesses das crianças, se eles estão pesquisando, estão construindo e estão investigando. Portanto, essa questão da hora da atividade, hora do canto, hora da brincadeira não existe mais, porque os professores vão percebendo, conforme o interesse das crianças e vão organizando esta rotina de forma muito mais fluída. Observação: O trabalho com as professoras ocorreu ao longo dos anos de formação em serviço e houve esta mudança na organização do trabalho pedagógico anterior a promulgação da BNCC.	
--	--	--

FONTE: SOUZA, ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A - B - C - D - E (2022)

As pedagogas reconhecem a necessidade de aplicação da BNCC, mas possuem suas próprias interpretações quanto ao uso deste documento na prática. O utilizam como um documento orientador da prática pedagógica ou como fonte de pesquisa, também percebem que as professoras se fixam nos objetivos de aprendizagem e nos códigos, não conseguindo garantir uma aplicabilidade da BNCC, com reflexão, e acabam por conglomerar vários objetivos para uma única prática. Tais interpretações do mesmo documento, nos fazem refletir que a educação de crianças é algo muito subjetivo, pois cada CMEI, cada sala de referência,³¹ cada profissional que trabalha na unidade (professor, pedagogo, direção) e as crianças que neste local vivem, as suas infâncias possuem uma figuração específica e formam teias de interdependência. Na perspectiva elisiana são os elos desta “teia” que unem as pessoas e tal interdependência está atrelada a partir das relações que se estabelecem, não somente através das relações humanas, mas nas práticas sociais, compreendendo as possibilidades de articulações sociais que acabam por estabelecer as diferentes realidades, ou seja, cada CMEI é único.

No quadro 20, apresentam-se as reflexões sobre a real utilização da BNCC como um dispositivo de controle da infância, as pedagogas explanaram como os preceitos de tal documento, estão postos no planejamento e como o trabalho com os

³¹ Sala de referência é a nomenclatura utilizada pela Educação Infantil do município de Curitiba para designar uma sala de aula.

direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem ocorrem no interior dos CMEIs.

QUADRO 20 : PLANEJAMENTO E A BNCC

Pedagoga	Como os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos são contemplados no planejamento ?	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Os direitos de aprendizagem são contemplados, mas é preciso deslanchar, porque ainda tem muitas coisas para estudar. Até eu enquanto pedagoga, me pego pensando e peço ajuda para as colegas. Será que nós estamos no caminho certo? Eu própria faço esta reflexão. Quanto aos objetivos de aprendizagem não ficamos em cima daqueles códigos, porque o planejamento delas é individual. Antes de iniciar o estudo do currículo, nós fizemos um breve estudo da BNCC, porque ela já vinha sendo estudada em 2020, com a questão da igualdade e da equidade. Nada daquilo é engessado, a BNCC é um documento norteador, mas além desse documento temos o currículo da prefeitura, que nos respalda e ele tem que concordar com a BNCC, então focamos mais neste documento. Mas essa coisa de código, nem sei, se você me perguntar, não nos atentamos a estes códigos e nem devemos.	A pedagoga se questiona sobre como os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem estão sendo utilizados e se são realmente contemplados nos planejamentos das professoras. Explana que a BNCC foi trabalhada de forma sucinta com as professoras, o que acaba por não modificar os planejamentos.
PB CMEI B	As professoras se preocupam muito com os objetivos e às vezes colocam dois ou três campos de experiências para atingir, penso que está vago, o que colocar neste planejamento. Estes campos são muito vastos, mas é positiva a reflexão. Nossas crianças podem trabalhar com experiências científicas, expressão, quantidades, movimento, esta reflexão e estas correlações são interessantes. As crianças tem direitos e nós temos que contemplar estes direitos, precisamos escutar as crianças, isto foi o que veio da BNCC, quais as curiosidades das crianças, o que elas querem... há uma reflexão, não vou dizer que está 100% mas a reflexão já existe.	Na figuração desta unidade, o trabalho com a BNCC mostrou-se mais intenso, pois as professoras demonstram uma preocupação excessiva com os objetivos de aprendizagem, para organizar seus planejamentos. Segundo a interpretação da pedagoga da unidade, os campos de experienciais trouxeram uma mudança na forma de pensar o planejamento, mas, ainda é necessário aprofundamento e reflexão no trabalho com as crianças.
PC CMEI C	Os campos de experiência e os objetivos, devem ser trabalhados sempre, coloco para a minha equipe que nós não deixamos de trabalhar os campos, eles permeiam todo o trabalho, nós já vimos tudo isto, são conceitos, mas não são conceitos novos,	Esta pedagoga entende que a BNCC trouxe uma nova nomenclatura para antigas práticas e que este trabalho sempre ocorreu no CMEI. Interpreto que para esta profissional, os documentos mandatórios da

	mudou-se o nome de termos, mas nunca deixamos de trabalhar isto no CMEI.	educação infantil, possuem suas permanências e que não se configuram como um material que possibilita uma interferência significativa no trabalho das professoras.
PD CMEI D	Através das propostas, peço para que os professores observem o interesse das crianças, por exemplo, agora eles estão focados na horta. Este interesse das crianças está contemplado no planejamento do professor, com os eixos e os objetivos na BNCC. No trabalho com os objetivos, as professoras não se prendem somente neles, vão além, é uma referência mas não ficamos focados nestes objetivos.	Na figuração desta unidade, os profissionais partem do interesse das crianças, fazendo um planejamento posterior, o que acaba por utilizar a BNCC, como uma referência documental, para respaldo às atividades que estão sendo executadas com as crianças. Interpreto que estes “interesses” das crianças, podem ser induzidos pelos adultos e desta forma há um controle sobre o que vem sendo trabalhado na unidade. A BNCC está sendo utilizada somente como um material de consulta, mas deveria ser utilizada no momento em que o professor organiza o seu planejamento.
PE CMEI E	Os campos de experiência como esse organizador curricular, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento postos na Base, eu vou te falar que não olhamos para estes objetivos , sabemos que eles existem, estão postos na Base, mas eles não são norteadores do nosso trabalho; o nosso trabalho é norteado pela criança, por muita observação, muito registro desses interesses e necessidades das crianças. Digo para elas, você professora, sabe o que é preciso trabalhar. Quando olhamos para os campos, nos remetem muito a ementa do campo e não necessariamente, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ; nesse caminho que a Base nos ajuda a pensar e a desenvolver as nossas práticas. Na minha percepção, os objetivos nem precisariam existir, porque tenho a própria ementa dos campos e a consciência de que o centro do planejamento curricular são as experiências e os saberes das crianças, articulados aos saberes que a humanidade sistematizou ao longo dos tempos; porque terei objetivo, eles não têm função.	A organização do planejamento neste CMEI, prioriza a observação que as professoras fazem sobre o interesse das crianças, e após tal tarefa, as mesmas organizam o planejamento, baseadas nas ementas dos campos de experiências e não utilizam os objetivos de aprendizagem postos na BNCC. Interpreto que as professoras precisam ter uma boa prática de observação das crianças, para construir os planejamentos baseados em seus interesses, pois arrisca-se a se fazer uma interpretação equivocada do que as crianças realmente querem aprender. Observo que o trabalho com a ementa dos campos de experiências, facilita a organização das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, trazendo uma maior possibilidade de interpretações

As pedagogas pontuaram que a BNCC ainda precisa ser melhor trabalhada e compreendem que os direitos de aprendizagem são contemplados, atualmente as professoras utilizam o Currículo da Educação Infantil do Município de Curitiba, para construir os seus planejamentos. Quanto a questão dos objetivos de aprendizagem, algumas professoras não os utilizam no momento de planejar e em contrapartida, outras professoras se fixam muito nos objetivos e nos campos de experiências, enquanto que outro grupo de professoras, se pautam na ementa dos campos de experiências e nos seus próprios registros para execução dos planejamentos.

A BNCC se coloca como um dispositivo sutil de controle da infância, mas não modificou substancialmente as práticas dos professores, houveram movimentos de leitura, análise e estudos ofertados pelos pedagogos nas unidades educacionais, que ocorreram de formas muito diferenciadas. Cada profissional fez a sua interpretação do documento e trabalha com perspectivas diferenciadas, o discurso que circula é as crianças serem o centro do planejamento, que os professores observam os seus interesses, que as crianças têm direitos, interpreto que seja um direito sob a ótica do adulto, não se pergunta para a criança o que ela quer, simplesmente o adulto organiza o tempo e o espaço.³²

Problematizando sobre tal discurso, pontuo que existem muitos outros dispositivos de controle da infância que não estão explícitos, tais como “aprender a ser civilizado” onde a rotina diária se encarrega de civilizar este corpo infantil. Elias (1994) no seu livro intitulado: *A Sociedade dos Indivíduos* traz uma passagem que nos permitem compreender o que é *ser educado* e como esta educação cerceia o corpo, fazendo com que as crianças submetam -se ao processo educacional ao longo de suas vidas.

O controle comportamental desta ou daquela espécie existe sem dúvida em todas as sociedades humanas. Mas aqui, em muitas sociedades ocidentais, há vários séculos que esse controle é particularmente intensivo, complexo e difundido; e o controle social está mais ligado do que nunca ao autocontrole do indivíduo. Nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso as impele, ainda são completamente inseparáveis. Elas agem como sentem. Falam como pensam. À medida que vão crescendo, os impulsos elementares e espontâneos, de um lado, e a descarga motora - os atos e comportamentos decorrentes desses impulsos - de outro, separam-se cada vez mais. Impulsos contrários, formados com base nas experiências

³² Tal questão será retomada no item 6.4 – Rotina, disciplina e prática pedagógica como governo da infância.

individuais, interpõem -se entre eles.[...] uma trama delicadamente tecida de controles, que abarca de modo bastante uniforme,não apenas algumas, mas todas as áreas da existência humana, é instalada nos jovens desta ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias como uma espécie de imunização, e através do exemplo, das palavras e atos dos adultos. E o que era, a princípio, um ditame social acaba por tornar-se, principalmente por intermédio de pais e professores, uma segunda natureza do indivíduo, conforme suas experiências particulares. (ELIAS, 1994, p. 98)

Aprofundando tal citação Resende, (2015) sinaliza que os referenciais teóricos, neste caso a BNCC, procuram capturar as crianças com a finalidade de:

Fixar a infância na teia dos saberes que os adultos constroem sobre ela, saberes esses que lhes permitem conceituar, classificar, diagnosticar, e prognosticar a infância. Trata-se de a infância capturar nas teias da linguagem que a normatizam,fixando- a num lugar [...] apenas sinalizo uma possibilidade de fuga da infância para o enfrentamento da formas de captura. Apesar dos procedimentos para governar a infância , há sempre a possibilidade de ela transcender o lugar que foi fixada pelo outro, uma vez que ,apesar dos saberes e das táticas de captura da infância, a liberdade de permanecer ou resistir ao governo sobre si pertence ontologicamente ao ser humano. Trata-se da possibilidade de transcender o instituído rumo ao instituinte de si .Em outras palavras,fazer de si mesmo algo diferente do que lhe foi feito (RESENDE,2015,p. 237-238).

A BNCC é um documento importante para a organização do trabalho pedagógico dos CMEIs e houve um esforço dos pedagogos em estudá-la, fazendo uma discussão com as professoras e garantindo uma aplicabilidade. O trabalho ocorreu de forma bem diferenciada em cada unidade educativa, devido a figuração de cada espaço. Os processos de aplicabilidade foram se consolidando e este documento se constitui como um dispositivo de poder e governo do trabalho com as crianças, para além deste documento, existe a rotina que também as civilizam. Revisitando o capítulo 4 desta dissertação, observando que determinados objetivos elaborados por Comenius, ainda permanecem no ensino das crianças pequenas, compreendo que a educação produz muitos documentos que balizam o trabalho do professor, porém não se consegue estabelecer outras formas de ensinar, ao olhar para a Didática Magna e visualizar suas permanências, percebeu-se que seria extremamente importante para a pedagogia se propor avanços e inovações.

6.4 ROTINA, DISCIPLINA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

A organização dos estabelecimentos de educação infantil promovem o desenvolvimento das crianças, mas para esta estrutura funcionar, os espaços precisam ser pensados para atender as necessidades de crianças de diferentes

faixas etárias, portanto, toda essa diversidade de desejos, necessidades e aprendizagens, precisam ser organizadas pelas professoras, desta forma surge a rotina responsável pelas atividades de cuidado das crianças (alimentação, descanso, higiene, uso de banheiro, convívio com os colegas).

Portanto, a rotina na organização do trabalho com as crianças nos CMEIs, sem dúvida, acabam caracterizando-se como um dispositivo de controle, de disciplinamento e de governamentalidade da infância. Veiga - Neto (2015) baseado nos estudos foucaultianos postula que :

governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes a alma, que é ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica ³³ dos e sobre os corpos infantis[...] se governa a infância a fim de que aqueles que não estavam aí passem a estar aí, de modo que aqueles que não faziam parte da nossa cultura passem a fazer parte dela, a fim de que os não integrados integrem-se a nós (RESENDE ,2015,p.55)

Corroborando com Veiga-Neto, os CMEIs enquanto espaços educativos, também assumem -se como reprodutores de cultura e civilizadores das crianças, que precisam ser integradas à sociedade, exercendo o biopoder³⁴ sobre elas. A questão da governamentalidade torna -se delicada a partir do momento que se percebe o CMEI como um local de disciplinamento e de aprender a ser um indivíduo civilizado, que se enquadre, entendendo como a “sociedade funciona”. Na pesquisa, esta questão foi a qual os participantes tiveram mais dificuldades em elaborar seus argumentos, pois compreenderam que a infância é governada, principalmente pela rotina e pela disciplina, compactuando que o CMEI é um dos espaços que contribui para tal.

O quadro 21, apresenta de que forma as pedagogas percebem a instituição de educação infantil como espaço de governamentalidade das crianças, partindo do discurso sobre a rotina, a organização do tempo didático e o protagonismo infantil.

³³ Anatomopolítica refere-se a dispositivos disciplinares encarregados de extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão.

³⁴ Biopoder é um conceito foucaultiano que se refere a uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis.(BERTOLINI, 2018, p. 2)

QUADRO 21 : GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

Pedagoga	As práticas pedagógicas, a rotina e a disciplina governam a infância ?	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Com certeza, sim, com certeza.... (silêncio) como é que eu vou explicar isso, eu percebo que tem horas que sim. Um exemplo: As crianças se organizam em fila, nós não fazemos fila, mas vira e mexe as crianças tão enfileiradinhas, mas parece que já vem da sociedade, onde se enfrenta fila, parece que nós já somos condicionados. Não que eles façam filas para entrar, para sair, mas às vezes quando você vê, estão todos ali, um do lado do outro. Eles estão aqui na unidade e falamos em protagonismo das crianças, mas, tem horário de entrada, tem horário de saída, nós temos a questão de dormir, eles não são obrigados, mas são organizados para dormir, pois nós não temos profissionais o suficiente para atender as crianças, que não dormem, então, somos governados. Não sei dizer para você se é bom ou ruim porque não tem como fugir disso, de que forma fazer? Discutimos bastante e até falamos em protagonismo, mas na hora que a criança está brincando, a professora até tem um olhar, mas ela não vai deixar o tempo todo, ela não vai respeitar o tempo inteiro da criança, até porque o almoço, lanche, janta que são servidos e fazem parte da organização da instituição, esta é somente uma questão, fora outras tantas que nós temos. O discurso foge da prática.	A pedagoga reconhece que o CMEI se constitui como um espaço de controle da infância e que o discurso sobre o protagonismo da criança, não condiz com a organização da rotina estabelecida pelo CMEI. Coloca-se reflexiva se a rotina é positiva ou negativa para a criança, compreendendo que somos governados o tempo todo, inclusive os adultos. Interpreto que tal questão trouxe para esta pedagoga, um momento reflexivo e que a mesma percebe todo o controle que a organização educacional (CMEI) exerce sobre as crianças e os profissionais que trabalham neste espaço. A reflexão da pedagoga que <i>o discurso foge da prática</i>, evidencia que o CMEI governa a infância, porém, há um discurso que as crianças são protagonistas de suas vontades, algo que não ocorre, devido à rotina.
PB CMEI B	Penso que há um direcionamento, é preocupante, já foi discutido sobre a questão da rotina bem rígida, percebi em alguns trabalhos que fizemos, a preocupação das professoras de como as crianças irão sair do CMEI, elas se preocupam com que lembranças as crianças terão da infância. Será que são felizes neste espaço? Há esta discussão, mas, ao mesmo tempo, elas seguem esta rotina. Percebo que existe uma rotina que elas precisam cumprir, temos algumas crianças autistas e crianças em processo de adaptação, que não conseguem seguir a rotina, portanto as professoras tem um olhar diferenciado, há uma preocupação com estas crianças, mas, concordo que esta rotina faz o governo da infância. Me preocupo com isto, enquanto discutimos na teoria que as crianças precisam ter direitos, que o planejamento não é muito rígido,	Na figuração deste CMEI a pedagoga atribui o governo a esta rotina rígida, as quais as crianças são submetidas, e contrapartida se percebe uma preocupação das profissionais, de como as crianças vivem suas infâncias. Interpreto, que existe uma dicotomia entre o que se pensa sobre a vivência da criança no interior do CMEI e o que realmente acontece neste espaço de governo da infância, a própria pedagoga da unidade se questiona, como organizar esta rotina menos rigorosa.

	simultaneamente, olho para a realidade e vejo uma rotina rígida, me preocupa esta dualidade e hoje eu não vejo como romper com isto, eu não tenho uma solução. Hoje, falaria assim: temos um olhar particular para cada criança, é o que se consegue agora, mas romper com isso, não consigo ver ainda.	
PC CMEI C	(Silêncio) Penso que a rotina é importante, mas temos que pensar em sair um pouco desta questão de governar a infância uma das maiores questões é falamos muito dessa infância mais livre, dessa criança podendo falar, só que vivemos uma rotina que nos “engole”. Pensamos situações, mas temos alguns horários, específicos e que não tem o que fazer. As professoras vão fazer uma atividade e a criança às vezes quer ficar só naquela proposta, estamos naquele afã pedagógico e temos que trocar as crianças, mudar de ambiente ou de sala, porque precisa fazer a limpeza, temos o horário do café, do almoço determinando e que não tem como mudar. Em casa, a criança terá que vivenciar isso, então, às vezes penso que ficamos “engolidos” um pouco por isso, então estamos numa roda de conversa e a roda poderia se estender um pouco mais; mas estamos tão envolvidos com a rotina, que se ouve muito pouco essa criança, penso assim que algumas práticas já estão incorporadas. A rotina governa a criança e neste caso acabamos participando desta questão do poder de escolha da criança, este poder vai até o momento que o adulto tem a autonomia para mudar de atividade, a criança quer fazer outras coisas, então precisamos pensar que a criança tem vez e voz, mas o adulto que vai mediar essa questão, o adulto fala para criança:- Agora não, espera aí, agora sou eu que organizo. (risos) Governando a infância.	Nesta unidade, a pedagoga concorda que a rotina governa a infância e por mais que as professoras tentem oferecer as crianças oportunidades de escolha, sempre haverá o momento que a brincadeira ou a atividade, precisa ser interrompida por algo que a rotina exige (limpeza, alimentação, organização da sala) ou pela organização do planejamento das professoras, que precisa ser cumprido. Interpreto que na figuração desta unidade a pedagoga valoriza a rotina como forma importante de organizar o espaço educativo, mas tem a consciência que a criança e os adultos, são governados a partir das rotinas diárias estabelecidas e na maioria das vezes não tem vez e voz.
PD CMEI D	Um pouco, acaba, sim, porque nós (os professores) somos a referência deles. Nós professores seguimos normas, objetivos que acabam refletindo neles, por mais que tentemos flexibilizar, acaba refletindo nas crianças, mas não da maneira que chega para nós.	A pedagoga percebe que a rotina e a disciplina podem ser flexibilizadas, mas reconhece que a governamentalidade perpassa por todas as instâncias do CMEI. Coloca que é preciso disciplinar as crianças.

PE CMEI E	As práticas pedagógicas, pelo nosso caminhar, estão mais fluidas e orgânicas. Mas, temos a rotina mais dura com o horário de alimentação e sono que acabam limitado. Algo que me incomoda muito no CMEI é a hora de limpar a sala, para mim, é um problema, porque eu tenho que tirar a minha criança daquele momento, porque tem que limpar sala. A organização no CMEI não favorece para que estas profissionais da limpeza tenham outro horário, diferenciado das crianças. A criança e o professor precisam se adequar, claro que é preciso uma higienização adequada, as crianças pequenas ficam muito tempo brincando no chão, como isso acontece que elas precisam sair da sala para a limpeza. Eu tenho que disciplinar e organizar por conta deste horário, que foge do meu controle, tem algumas coisas que são de governo da infância, a criança não pode ter total liberdade e acaba sendo governada.	A pedagoga desta unidade, acredita que as práticas pedagógicas se apresentam de forma mais fluida, que acabam por não ter uma influência tão severa no momento de governar a infância; porém, algo que a incomoda muito é rotina de limpeza das salas, sendo uma situação que atrapalha o trabalho pedagógico. Posteriormente, a mesma concorda que os horários de alimentação e de descanso governam a infância. Interpreto que pela trajetória de formação continuada com a sua equipe de trabalho, esta pedagoga tem a convicção que as atividades pedagógicas não governam a infância, pois acredita que todo o trabalho é desenvolvido partindo do interesse das crianças.
----------------------	---	--

FONTE: SOUZA ,ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A- B -C- D - E (2022)

As pedagogas, compreenderam que a infância das crianças está sendo capturada pela educação infantil e colocaram que não é possível viver sem governamentalidade, tanto para o adulto quanto para a criança. Utilizaram o exemplo do cotidiano, como a organização da fila, para ilustrar que somos submersos na cultura a qual estamos inseridos. Fizeram a reflexão sobre o protagonismo da criança; protagonismo que está sob a tutela da professora, que organiza o tempo cronológico para todas as ações da criança. Refletiram, que a rotina exerce a governamentalidade e que há uma dualidade sobre o que é dito e o que é executado, a teoria não se traduz na prática. Acreditando que a rotina é importante para a organização do CMEI, mas, simultaneamente, colocam que esta mesma rotina, exerce a governamentalidade nas crianças e nas professoras.

Foucault postula que “instaura-se uma relação de poder indispensável à fixação dos indivíduos, no aparato de produção, à constituição das forças produtivas, caracterizando a sociedade que se pode chamar de disciplinar” (FOUCAULT,2015, p.180), este poder disciplinar, controla o corpo, o tempo e a vida das crianças. O poder disciplinar, implica na vigilância dos indivíduos e atua em espaços como a escola, que se apodera de discursos pré – determinados, para produzir certas verdades sobre o comportamento dos sujeitos. Foucault (2015), enfatiza que o poder

disciplinar, perpassa pela questão da vigia, no caso desta dissertação, a vigia da criança pelo professor.

O par vigiar-punir instaura-se como relação de poder indispensável à fixação dos indivíduos no aparato de produção, à constituição das forças produtivas, caracterizando a sociedade que se pode chamar de *disciplinar*. Tem-se aí um meio de coerção ética e política necessária para que o corpo, o tempo, a vida e os homens sejam integrados no jogo das forças produtivas, através da forma de trabalho. (FOUCAULT, 2015, p.180)

Desta maneira, tais discursos tornam-se normas estabelecidas pelo currículo, pela rotina e pela disciplina que contribuem para a fabricação de sujeitos capazes de se autogovernar, este poder vai operando de forma imperceptível, sutil, conseguindo atingir o sujeito permanentemente sem a necessidade de punição³⁵ e o sujeito tem a impressão que é livre e que consegue fazer suas escolhas. Aprofundando tais conceitos de disciplina, governamentalidade e poder, Foucault nos traz uma reflexão sobre a sociedade em seu livro: *A sociedade punitiva* (aula do dia 14 de março de 1973) comenta sobre a instituição de uma sociedade que pune o indivíduo, utilizando-se de mecanismos de controle que penetram no corpo de forma muito sutil, fazendo com que não se perceba, coloca que todas as instituições de vigilância desempenham o papel de controle do cotidiano. Pode-se considerar o CMEI como uma instituição de vigilância da infância.

Além disso, essa continuidade que caracteriza a sociedade punitiva só é possível desde que haja uma espécie de vigilância geral, de organização não só de um controle ou de uma percepção, mas também de um saber sobre os indivíduos, de maneira que eles sejam submetidos a uma prova permanente, até o momento em que for preciso fazê-los passar para o outro lado e submetê-los efetivamente a uma instância de julgamento. Ora, essa espécie de julgamento permanente, essa instância de recompensas e punições que segue o indivíduo em toda a sua existência não tem regime de prova [...] de uma vez por todas se o indivíduo é culpado ou não – ato único de indivíduo com indivíduo, de poder com poder. (FOUCAULT, 2015, p.179)

Problematizando sobre a vigilância dos indivíduos, finalizando as reflexões com a questão referente a institucionalização da infância, que não é um ato de vigiar esta criança. Esta institucionalização é necessária na Modernidade, devido toda a organização da sociedade, Elias (1994) “nos direcionam para uma compreensão do papel decisivo das características civilizadas da escola na formação da infância.” Tal visão procura estabelecer com as crianças e com o CMEI, a reprodução de uma relação social em família e nos grupos sociais, neste caso, o grupo social é figurado

³⁵ O sentido atribuído a palavra punição neste contexto é o castigo físico para o controle do corpo infantil.

pelo CMEI que a criança frequenta.

Ao governamentalizar a infância, através dos dispositivos de controle da prática pedagógica, rotina e disciplina, se tem o propósito de “fixar a infância na teia dos saberes que os adultos constroem sobre ela, saberes esses que lhes permitem conceituar, classificar, diagnosticar e prognosticar a infância (RESENDE, 2015,p.237).” Porém, os pedagogos e professores acabam não refletindo sobre tais preceitos e os percebem como algo natural na organização do CMEI, pois também são governamentalizados pela rotina imposta pela mantenedora e pelo trabalho que precisam desenvolver na própria unidade.

6.5 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Ao separar as crianças do mundo dos adultos, criam-se estudos sobre a infância, caracterizando - as como uma “nova” categoria social, colocando- as num universo de emoções diversas e de infinitas aprendizagens, as crianças participam da sociedade e não estão isoladas, sendo partícipes dos processos de inserção social. Sob este prisma, a infância precisa ser cuidada e protegida na sociedade moderna, o processo de socialização / civilização faz com que as crianças acabem por suprimir as suas emoções mais primitivas a fim de obter o controle sobre seu corpo e conseqüentemente adquirem o controle social. As crianças na maioria das vezes, passam por este processo de modo imperceptível, a infância é o ponto crucial na formação dos padrões de comportamentos sociais e através de seu controle se “constrói” uma sociedade civilizada. Haroldo Resende (2015) compreende que a infância ocupa um espaço social e que as instituições educacionais se encarregam de conduzi-las para uma infância governada

A infância, entendida como invenção moderna, ocupa espaços sociais[...] de modo que sua existência é atravessada por processos de acumulação de saberes sobre o corpo, o desenvolvimento, as capacidades, as vontades, as tendências, as brincadeiras, as fragilidades, as vulnerabilidades, os instintos, as paixões e as potências infantis, que por sua vez, se acoplam a práticas discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância, governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende. Nessa perspectiva, a infância deve ser administrada e conduzida, segundo um modelo estabelecido cientificamente e institucionalmente, consubstanciando uma concepção que é parametrada e, ao mesmo tempo, também é parâmetro de políticas educativas, políticas de conhecimentos, legislações, estruturas e funcionamentos de escolas para crianças de toda uma rede de instituições

que as acolhem, fabricando-se, assim, uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas de desenvolvimento (RESENDE, 2015, p.7).

Resende pontua que as políticas públicas e os documentos que organizam as instituições de educação infantil, não são neutros e institucionalizam a infância. No quadro 22, as pedagogas interpretaram o processo pelo qual se institucionaliza a infância em seus CMEIs sob a dicotomia entre o positivo/ negativo.

QUADRO 22 : INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Pedagoga	Percepção do pedagogo sobre a institucionalização da infância	Interpretação da pesquisadora
PA CMEI A	Precisamos promover para as crianças uma abertura de possibilidades, deles viverem bem, conviverem, brincarem, interagirem, socializarem, estarem sempre bem, sentirem-se pertencentes a unidade. Eles saem daqui e vão para o ensino fundamental, onde é mais fechado ainda, lá eles não terão oportunidade de brincar, é o que conversamos sempre, no início do ano ou nos momentos de estudos e planejamento, em que está a equipe toda, gostaríamos de fazer mais, mas nós não temos condições de promover outras coisas, porque devido ao tempo, devido à rotina que é engessada. Nós tentamos proporcionar a criança dias que sejam especiais. Se a criança tem algum problema, sempre acolhemos, buscando alternativas para que elas sejam felizes aqui. Nossas crianças são pequenas e sabemos que quando eles forem para o primeiro ano, vai ser muito mais difícil e será conteúdo, aqui eles precisam ter a oportunidade de viverem essa infância, mesmo com toda essa rotina.	Interpreto que esta pedagoga concorda com a institucionalização da infância, mas se preocupa como estas crianças estão vivendo suas infâncias no espaço do CMEI, preocupa-se com a questão da rotina que delimita muitas propostas de trabalho e ainda faz um comparativo entre o CMEI e a escola, colocando que as crianças precisam ter a oportunidade de brincar e se sentirem bem neste espaço.
PB CMEI B	A institucionalização da infância é importante, porque tem coisas que aprendemos na coletividade, a cuidar do outro, a ser responsável com outro, então, tem coisas que se aprende no coletivo e talvez a escola, hoje, seja uma das únicas instituições coletivas. Antes íamos para igreja, tinha o grupo de jovens, o grupo de crianças hoje talvez muitos não participem, tinha o clube, as crianças não tem mais isso, então, o momento coletivo acontece somente na escola; ainda tem a questão das crianças com vulnerabilidade social, é importante ter um lugar para acolhe-las.	Interpreto que esta pedagoga concorda com a institucionalização da infância sob duas premissas: socialização e atendimento da criança vulnerável. Acredita que o CMEI é um espaço único para a socialização entre as crianças, para a aprendizagem coletiva e admite a importância deste espaço para o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social.
PC CMEI C	No CMEI se trabalha a autonomia que é muito pertinente, as crianças aprendem e ficam mais independentes mesmo sendo	Interpreto que esta pedagoga, acha importante a institucionalização da infância,

	governados em algumas situações. A criança vai aprender a compartilhar o espaço, os brinquedos, compreendendo que vivemos em coletividade, que estamos no mesmo espaço e podemos fazer algumas escolhas nos cantos, nada é seu, tudo é nosso. Crianças que passam pelo CMEI, elas têm muito mais autonomia, se desenvolvem e vão aprendendo como ir ao banheiro, tem de poder de escolha para se alimentar, a rotina do CMEI proporciona a coletividade, além de governar, o CMEI acaba ajudando a criança a se organizar. A institucionalização da infância é algo positivo, mas cansativo. O período integral é “bacana”, mas ele serve para a organização do adulto e da sociedade, a criança de repente fica oito horas numa unidade, é muito cansativo para ela, tem criança que chega muito cedo e sai muito tarde. A criança passa maior tempo com as nossas professoras, vai para casa, faz a higiene e vai dormir. Os pais perdem, a família, a sociedade perde a riqueza dessa infância, temos crianças que deram os primeiros passos aqui no berçário, passos que foram gravados para a família observar. Talvez se pudéssemos viver numa sociedade ou num lugar, onde se priorizasse a qualidade de vida, um momento a mais dessa família ou de repente com horários mais flexíveis para as crianças. Se a criança está no período integral, não pode vir mais cedo. O portão só é aberto às dezessete horas, entendo que é por uma questão de segurança, mas às vezes também deixamos de priorizar um pouco da criança com a família e fica pesado para criança, pois ela está seguindo uma rotina de adulto.	mesmo com todo o governo que ocorre sobre as crianças, ela acredita que há um desenvolvimento positivo, ao mesmo tempo, reflete que as mesmas passam muito tempo no CMEI, o que acaba por retirá-las do convívio familiar, observa que toda a organização do CMEI prioriza o tempo do adulto.
PD CMEI D	Tentamos manter o desenvolvimento integral deles, tentamos contemplar tudo, tanto na autonomia para ir ao banheiro, nas novas aprendizagens, temos que ser o “espelho,” para eles e proporcionar muitas experiências diferenciadas. As crianças que vem para nossa unidade, que nunca frequentaram outra unidade, observamos que a rotina é um dos principais desafios, até ela se adaptar com a rotina, é difícil, mas, muitas das vezes não é nem a criança, é a família, que temos de adaptar. A institucionalização da infância é um ponto positivo de certo modo, mas depende da idade, eu particularmente não concordo o atendimento precoce. A fase de transição do pré para o primeiro ano, é complicado. A criança que frequentou CMEI antes de ir para escola, vai chegar mais preparado. A criança que não frequentou, terá mais dificuldade de adaptação e também	Esta pedagoga concorda com a institucionalização da infância e coloca que o CMEI é importante para a autonomia, para a aprendizagem e para a compreensão da rotina, ainda coloca que as crianças que frequentaram o CMEI, chegam mais preparados e adaptados ao ambiente escolar.

	na relação social com outros colegas, de repente está acostumado em casa de uma maneira e na escola, tem regras, tem limites, tem horários, tem uma rotina.	
PE CMEI E	Avançamos demais nestes últimos anos, com a possibilidade de as crianças estarem no CMEI o que foi produtivo, pela experiência que tenho, é muito melhor a criança estar no CMEI do que estar sob cuidados de terceiros, por exemplo. Nós contribuimos muito para o desenvolvimento delas, para aprendizagem delas, para o avanço delas na percepção do mundo que as cerca. Penso que o CMEI faz muita diferença na vida de uma criança. Talvez teríamos que pensar que ainda temos regras e no sentido que a criança precisa ficar o dia inteiro, e às vezes família chega dizendo que pode ficar com a criança meio período. Nós dizemos, não, aqui não pode, porque aqui no CMEI só atendemos de forma integral, então, poderíamos pensar de uma forma diferente, porque a criança também precisa do convívio familiar, às vezes esta criança chega às 7 horas e vai embora às 18 horas. Ela está aprendendo, mas está deixando de viver no seio da sua família. Para algumas crianças é muito melhor que estejam aqui que em casa. O CMEI é um direito da criança, é uma necessidade, para algumas delas, é muito melhor que estejam aqui do que estejam na rua. Temos famílias muito diferentes, tenho aquela família que precisa que a criança esteja aqui das 7 horas às 18 horas, sendo muito melhor para criança que esteja aqui, porque se estiver em casa, talvez ela não tenha condição e a estrutura que ela tem aqui no CMEI. Mas, temos aquela criança com uma família muito bem estruturada, bem organizada sendo bom que ela esteja aqui pelo menos uma parte da sua rotina, não descartando a possibilidade de estar em casa com a família, se tivesse oportunidade. O integral, para mim, é o que dificulta um pouco, na minha concepção alguns casos, o integral é primordial, essencial, mas em outros casos nós poderíamos ter uma certa flexibilidade.	Interpreto que esta pedagoga, atribui uma importância muito positiva a institucionalização da infância, compreendendo que o trabalho desenvolvido com as crianças no CMEI é extremamente necessário para a aprendizagem das crianças em relação a si, ao outro e ao ambiente. Em contrapartida, questiona sobre a carga horária que a criança permanece no CMEI, algumas chegam a ficar na unidade por 11 horas consecutivas, compreende que existem questões de vulnerabilidade, onde estas crianças necessitam ficar todo este tempo, porém existem outras famílias que teriam condições de permanecer com as crianças um período em casa, mas a organização dos CMEIs não permite o atendimento em meio período.

FONTE: SOUZA, ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS A- B -C- D - E (2022)

As pedagogas perceberam a institucionalização da infância, como algo positivo, oportunizando a socialização das crianças, mas, pontuam que a rotina “prejudica” que elas vivam as suas infâncias. Compreendem que o CMEI é um espaço para a aprendizagem na coletividade, entendendo o processo social que a instituição exerce sobre a criança, com a convicção que as mesmas são

governadas. A questão da vulnerabilidade preocupa as profissionais, o que acaba trazendo ao CMEI, um caráter assistencialista para atendimento as crianças menos abastadas, atualmente todas as crianças têm direito de frequentar as instituições, inclusive as crianças na faixa etária de 04 e 05 anos tem a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil.

Questionaram sobre o período integral, colocando-o como cansativo para a criança, tal situação acaba por privar os pais do convívio com os filhos, porém em vários casos é melhor a criança estar no CMEI, do que sob o cuidado de outros. Compreenderam o CMEI como um espaço importante para o desenvolvimento das crianças, como local de muitas vivências, achando positiva a institucionalização, fazem comparações entre as crianças que frequentaram e as que não passaram por instituições de educação infantil. As crianças não institucionalizadas, terão mais dificuldade de adaptação e na relação social com outros colegas, portanto, as escolas são espaços que também tem regras, tem limites, tem horários, tem rotina e talvez tenham mais governamentalidade, exercida sobre as crianças.

No que se referiu a institucionalização da infância, as pedagogas foram unânimes sobre a importância que tal assunto possui no exercício de suas profissões, entendem que o CMEI exerce um certo controle sobre as crianças, mas se caracteriza como um espaço primordial para a vigia das crianças mais vulneráveis e a socialização/civilização de crianças com uma condição social mais instável. Como pedagogas não poderiam deixar de colocar as suas preocupações enquanto a transição das crianças para a escola; colocam a escola como um ambiente mais disciplinador que o CMEI, mas refletiram que as crianças que passaram pelas unidades chegam mais preparadas, ou seja, já foram disciplinadas na Educação Infantil. Rosa (2021) aprofunda a questão da institucionalização da infância, baseado nas premissas do trabalho de Elias:

Na institucionalização das crianças, a escola é onde elas internalizam suas necessidades de controle interno e autocontrole como uma maneira de ser. Portanto, percebemos que a escola deve ser um espaço para reflexão, discussão, debate e questionamento. Nesse sentido, a visão do “processo de civilização” apresentada por Elias (1993) mostra que a organização e a disseminação das escolas sempre criaram uma nova condição para as crianças, agora as crianças são vistas como membros diferentes da geração adulta. Com isso, começou a constituir uma infância civilizada onde a escola é um ambiente socializado no qual podemos ser educados ou viver uma vida civilizada para nos adaptarmos à vida social.(ROSA, 2021, p. 213 -214)

Além da civilização da infância, as crianças são educadas para viver de forma racional em sociedade, obedecendo todas as regras, sendo um indivíduo que se enquadre perfeitamente no modelo social vigente. Foucault em seu livro: História da sexualidade, nos contemplam com uma reflexão referente as leis exercidas sobre o corpo, essas são possíveis de esquadrihar o nosso corpo e a nossa alma.

A alma racional tem, portanto, um papel duplo a desempenhar : ela terá de fixar para o corpo um regime que seja efetivamente determinado pela natureza do corpo ,suas tensões, o estado e as circunstâncias em que se encontra ;mas ela só poderá fixá-la corretamente com a condição de ter operado sobre si mesma todo o trabalho: ter eliminado erros ,reduzindo as imaginações , dominando os desejos que lhe fazem desconhecer a sóbria lei do corpo.(FOUCAULT, 2017, p.165).

A institucionalização da infância se colocou com algo positivo para as crianças em situação de vulnerabilidade, porém para crianças com melhores condições, se colocou como algo que as privam do convívio familiar, uma dicotomia entre a criança vulnerável e a abastada, ambas vivem suas infâncias na figuração de sua família e do CMEI que frequentam. A institucionalização da infância foi pensada como algo que proporciona autonomia às crianças, aprendizagens de rotinas e de convivência mas acaba por se tornar um importante dispositivo de controle da população infantil na Modernidade, como bem citou Foucault, tal atitude acaba por operar no indivíduo tornando - o extremamente controlável. É evidente que ocorrem muitas aprendizagens no interior dos CMEIs e há vários estudos sobre a infância para que se organize um planejamento, uma rotina, uma relação professor – criança, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo; mas, pelas evidências, todos somos capturados pela governamentalidade, exercida de diferentes formas sobre nós.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos caminhos e meios diferentes alcancei minha verdade; não apenas por uma escada subi às alturas de onde meu olho vagueia pelas distâncias que são minhas. E somente com relutância perguntei pelos caminhos — isto sempre repugnou ao meu gosto! Preferi perguntar e tentar os próprios caminhos. Um perguntar e tentar era todo o meu andar: — e, em verdade, deve se aprender também a responder a tal perguntar! Mas este — é meu gosto: — não que seja bom ou seja ruim, mas meu gosto, de que não me envergonho nem escondo. “Este — é o meu caminho, — qual é o vosso?”, assim respondi aos que me perguntaram pelo “caminho”. Pois o caminho — não existe (NIETZSCHE, 2002, p. 170)

Corroborando com a citação de Nietzsche, lhes apresento nas linhas abaixo o meu caminhar nesta pesquisa, caminho este, somente meu, mas que poderá ser percorrido por outras pessoas, mas sem dúvida alguma ele terá outras interpretações, outras formas de reflexão, de olhar, de escrita e de experiências.

O processo metodológico de elaboração desta dissertação tentou construir um percurso investigativo afastado das formas tradicionais de fazer pesquisa, não pretendendo apresentar respostas fechadas às indagações que neste trabalho são pensadas. A forma de análise do material coletado, foi a minha própria interpretação, toda a arguição das respostas, a entrevista e as observações da formação das pedagogas para com seu grupo de professoras, nos seus locais de trabalho, trazendo um caráter nietzschiano. “Não existem fenômenos morais, mas uma interpretação moral destes fenômenos.”(NIETZSCHE, 2006, p. 69). Além desta composição de análise, utilizei o conceito elisiano de *figuração*, pois cada local pesquisado é único, possuindo a sua própria rede de interdependência; o local onde se encontra o CMEI, a arquitetura, os indivíduos, as famílias e as crianças que compõe aquele espaço educativo, estão inseridos num contexto diferente de cultura escolar. Compreendendo que a cultura escolar neste estudo equivale ao processo civilizador de Norbert Elias, conceito reelaborado por Johan Goudsblom e corroborado por Augustin Escolano Benito e Diana Gonçalves Vidal em seus escritos sobre a temática.

Ao utilizar a *figuração* na pesquisa, como forma de interpretar os dados coletados, as conclusões são únicas, o pesquisador se arrisca ao desvelar o que ocorre em cada local pesquisado; fazendo as suas interpretações a partir do que

observa daquele fenômeno, pois, existe uma relação de interdependência das pessoas que lá atuam, seja de forma mútua ou com relação à mantenedora, não sejamos inocentes a ponto de pensar que a nossa presença, enquanto pesquisadores não irá interferir na organização do CMEI, no momento que estamos fazendo a pesquisa; também assumimos uma *figuração* quando adentramos neste espaço. Norbert Elias ainda contribuiu com o conceito de processo civilizador, desconstruindo o discurso que o CMEI é um espaço socializador, proporcionando outro ponto de vista referente a este espaço, como um local onde as crianças são civilizadas; pois aprendem a utilizar os aparatos (colher, garfo, faca, copo, pratos, guardanapos) para se alimentar, de forma adequada na mesa; utilizar o banheiro de forma autônoma, a calar quando o outro fala, a caminhar de forma condizente nos espaços do CMEI, entre tantas outras formas de civilidade.

Neste processo de investigação, alguns autores foram importantes para a construção do aporte teórico e para mudança de paradigmas, relacionados ao documento da BNCC e as práticas pedagógicas de formação de professores, são eles: Jan Amos Comenius e Michel Foucault. A Didática Magna de Comenius foi relevante para a compreensão de como desenvolveu-se o currículo ao longo do processo histórico, este documento, foi importante para a verificação das práticas pedagógicas, que ainda permanecem na educação infantil na modernidade, a leitura deste, me subsidiou para as análises que fiz nesta dissertação, verificando as permanências de alguns objetivos dos campos de experiências na BNCC; através de um documento que foi escrito no século XVII e que ainda organiza o trabalho com as crianças até a atualidade, este estudo inicial foi importante para alargar a compreensão em torno da continuidade das mesmas práticas em diferentes documentos, é importante para a pedagogia avanços e precisamos propor inovações, portanto acredito que se outros pesquisadores fizerem estudos comparativos entre outros documentos de ordem curricular certamente, encontrarão tais permanências.

Foucault contribuiu com os conceitos de dispositivo, disciplina, governamentalidade e problematização, tais conceitos tornaram a pesquisa desafiadora e aguçaram meu olhar para elementos do trabalho pedagógico, que eu nunca imaginava pensar. O conceito de dispositivo foi precedido por Foucault e

posteriormente baseados na sua definição, Gilles Deleuze, Giorgio Agamben, Sandro Chignola aprofundaram o conceito. Nesta dissertação tal conceito foram utilizado para refletir como a BNCC é capaz de organizar, preescrever e controlar o que é trabalhado com as crianças pequenas.

O conceito de disciplina permeou esta dissertação em vários momentos, tais como: a organização da rotina, a institucionalização da infância e a composição do planejamento do professor. O conceito de disciplina foi além do senso comum, é a compreensão que a disciplina transforma as crianças em corpos dóceis, ou seja, elas são capazes de obedecer as regras sem sentir-se incomodadas. Tal disciplina, perpassa para os adultos que são capazes de exercer suas atribuições, sem perceber que são controlados o tempo todo pela organização do CMEI. A governamentalidade é exercida pela instituição do CMEI e ocorre através dos procedimentos adotados com as crianças e com os próprios adultos (pais, professores, pedagogos, direção) de uma forma bem específica, exerce o poder sobre o outro, tendo como alvo principal o controle da população, postulando que tal controle ocorre para a segurança dos indivíduos. Por fim, Foucault trouxe uma importante ferramenta de investigação, a problematização, que foi utilizada em toda a pesquisa, pois tal conceito não trabalha com uma única resposta as indagações, as quais me propus a “responder” nesta dissertação; trabalhamos com um campo a ser problematizado, refletido, repensado, interpretado.

Outros autores também deram sustentação à pesquisa, foram eles: Friedrich Wilhelm Nietzsche, conceituando o perspectivismo interpretativo, que possibilitou uma maior maleabilidade e liberdade na interpretação dos resultados desta pesquisa, tornando-a mais provocativa e contestadora. Julia Varela, trouxe a trajetória histórica da infância do Iluminismo até a Modernidade, com textos sobre a invenção da maquinaria escolar e como fabricar sujeitos dóceis, os quais arquitetaram a fundamentação teórica.

Esclarecidas tais questões, que configuraram esta pesquisa, com um caráter um tanto quanto diferenciada, colocando os pedagogos como o centro deste estudo, pois são estes profissionais que organizam os espaços educativos e refletem sobre o planejamento, as atividades propostas às crianças; procurei colocá-los num patamar completamente diferente de pensar a educação de crianças pequenas,

com as questões trazidas na entrevista semiestruturada. A triangulação, utilizada na coleta de dados (entrevista, observação e análise da BNCC) enriqueceu as formas de interpretar o fenômeno estudado, ou seja, o documento da BNCC como dispositivo de controle. Houve também uma triangulação na forma de analisar tais dados, sobre o prisma da problematização, perspectivismo e figuração, conceitos já pontuados neste trabalho.

O objetivo desta dissertação foi problematizar as concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constituiu como um dispositivo de governo das práticas pedagógicas, mais especificamente analisando como ocorreram os processos de formação continuada de professores da educação infantil. Os estudos que se referem a aplicabilidade da BNCC, não se utilizam da concepção deste documento, como dispositivo de controle, torna-se desafiante observar este documento pelo prisma da governamentalidade, do disciplinamento e do processo civilizatório. A dissertação problematizou o trabalho do pedagogo, entendendo toda a sua complexidade de atuação, enquanto gestor de todas as relações pedagógicas, suas indagações e interpretações com relação ao seu grupo de trabalho.

Ao analisar o cotidiano de trabalho de cinco pedagogas, que atuam em creches na rede municipal de Curitiba, com suas distintas figurações, pude interpretar que os desafios são muito semelhantes quanto ao trabalho com a formação de suas equipes, todas colocaram sobre a dificuldade na organização das permanências das professoras e tal acontecimento acaba interferindo significativamente na sua atuação profissional, na organização dos estudos, o que acaba por deixá-las frustradas.

Ao realizar as entrevistas e fazer as observações da formação pude perceber, enquanto pedagoga que também sou, as semelhanças referentes quanto a atribuição do pedagogo nas unidades, refletida sob a própria perspectiva de cada pedagoga. A observação da formação das professoras, ocorreu de forma mais fragmentada, mas todas conseguiram executar aproximadamente uma hora e meia com seu grupo, a maioria utilizou os materiais para estudo que foram enviados pela mantenedora.

Os dois momentos foram ímpares para a realização desta pesquisa, as

pedagogas mostraram a realidade que vivem no exercício de sua profissão, em alguns momentos acabaram fazendo muitas reflexões, acerca das questões trazidas na pesquisa, acredito que foi importante para as pedagogas analisar o seu cotidiano; ficou evidente que contribuíram, pois nas suas respostas foi perceptível a satisfação em compartilhar informações do seu fazer pedagógico. Confesso que em algumas questões se mostraram um pouco desconfortáveis ao responder, pois fizeram reflexões quanto ao controle que o CMEI exerce sobre as crianças, as famílias, nos profissionais que atuam e nelas mesmas.

No momento de organização dos dados coletados nas observações das permanências e nas entrevistas com as pedagogas, optei por elaborar quadros, de forma a facilitar a compreensão dos dados empíricos e trazer a minha interpretação enquanto pesquisadora, sobre cada colocação das pedagogas em suas respectivas unidades de trabalho; ressalto, mas uma vez sobre a figuração de cada local.

A organização do material coletado nas entrevistas e na observação foi dividido em cinco *campos* de análise. Tais *campos* apresentam um compilado das questões mais relevantes da entrevista. Os cinco *campos* de análise foram: (a) Constituição do pedagogo na rede municipal de Curitiba, (b) Pedagogo formador, (c) BNCC como dispositivo de controle, (d) Rotina, disciplina e prática pedagógica como governo da infância e (e) Institucionalização da infância.

Inicialmente verifiquei como as pedagogas se constituíram na rede municipal de Curitiba, elas não atuavam com a educação infantil e se instituíram como profissionais ao longo de seu trabalho nas unidades, ficaram pouco tempo atuando como professoras até fazerem o concurso interno para mudança de área de atuação. Iniciaram nos CMEIs, sem experiência nesta função e, portanto, o trabalho foi sendo marcado, por um certo receio de ser pedagoga da Educação Infantil, o novo provocou nestas profissionais a ânsia pela aprendizagem sobre o funcionamento, a rotina, a organização dos espaços nos CMEIs e principalmente pelo trabalho com a criança pequena. As participantes foram unânimes quanto ao desafio de assumir tal função, sabiam a teoria ensinada na universidade, porém a mudança nas suas práticas ocorreu somente quando iniciaram seu trabalho nas unidades; salientaram sobre a necessidade do vínculo com a sua equipe de trabalho, para criarem uma identidade de pedagoga na unidade em que atuam,

assumindo a sua atribuição como *estabelecidas* e não mais *outsiders*³⁶. O processo de confiança da equipe no trabalho das pedagogas ocorreu de forma gradativa e em alguns locais pesquisados as pedagogas ainda são *outsiders*, mas estão o processo de aceite no espaço educativo.

Referente a questão do pedagogo como formador, utilizei como ferramenta de análise, três premissas: A relação da pedagoga com a gestão, a forma de organização das formações e como que cada pedagoga se percebe na sua atribuição como formadora da equipe. Concluíram que a parceria com a direção é primordial, pois trabalham somente quatro horas nas unidades e atribuem que a “diferença do olhar” do gestor em determinadas situações, contribui para o trabalho. Quanto a organização da formação, pontuam a dificuldade de execução devido à falta de permanência, mas fazem o que é possível. Possuem a percepção que cada professora se encontra em determinado nível de desenvolvimento profissional, conseguindo trabalhar com a individualidade de cada grupo de profissionais que atuam em determinadas salas. Ao interpretar as suas obrigações enquanto formadoras de suas equipes, as mesmas transitam por todos os espaços educativos, assumindo papéis que muitas vezes não são seus, ora podemos interpretar como positivo, ora como negativo; muitas vezes os pedagogos ficam aflitos com a impressão de dever algo, mas de alguma forma desenvolvem o seu trabalho.

O pedagogo compreende que a formação irá refletir no trabalho do professor com as crianças, nas instituições de educação infantil e que toda a formação, mediação didática e a figuração de cada profissional estabelece uma interpretação. Pautando - se sob a ótica de Nietzsche, filósofo que procurou estabelecer que não existe uma única verdade, mas a interpretação dos fatos, e que estes fatos são individuais, para cada pessoa e quando os pedagogos procuram fazer a formação em serviço, eles trazem várias possibilidades de interpretação, para Nietzsche (1998).

Uma interpretação não é mais válida do que outra, a própria observação da realidade é um ato interpretativo, [...] ver assim diferente, querer ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura 'objetividade' — a qual não é entendida com a 'observação

³⁶ Termo utilizado por Elias para designar um indivíduo que não pertence a um determinado grupo, ele seria um “intruso” naquele local, pois não pertencia a aquela teia configuracional. Para aprofundamento ler o livro: Os estabelecidos e os Outsiders de Norbert Elias e John Scotson, Rio de Janeiro, 2000.

desinteressada' (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra sob controle e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a diversidade de perspectivas e interpretações afetivas. De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos tem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um "puro sujeito do conhecimento isento de vontade, alheio à dor e ao tempo", guardem-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios com o 'razão pura', 'espiritualidade absoluta', 'conhecimento em si'; — tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um 'conhecer' perspectivo; e quanto mais afetos permitirem-nos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso "conceito" dela, nossa objetividade (NIETZSCHE, 1998, p. 108).

Considerando tal citação, foi perceptível compreender que a interpretação a partir de Nietzsche é um processo inacabado, e que traz uma perspectiva afetiva e de novos olhares para interpretar. No caso deste estudo, as pedagogas interpretaram a educação, os CMEIs, as práticas e as diferentes culturas que circulam nos discursos atribuindo-lhes uma característica de processualidade e de reflexão sobre o seu trabalho com a equipe de professores do CMEI.

Em relação a BNCC como dispositivo de controle, constatei que este documento não se mostra muito presente no discurso, mas que existe um trabalho sobre “observar o interesse das crianças”, premissa esta, que está contemplada na BNCC, no momento em que se pontuam os direitos de aprendizagem. As pedagogas tiveram a impressão, que não há um controle excessivo do que é trabalhado com a criança, por acreditarem que tudo parte do interesse das crianças, o que acaba por ser ilusório, pois quem percebe este “interesse” são os próprios professores e desta forma organizam as atividades a serem desenvolvidas com as crianças. As crianças possuem muitos desejos e estes são momentâneos, o que torna inviável as professoras trabalharem com todo este vasto campo de desejos infantis, portanto, se faz um recorte da realidade do que realmente interessa para as crianças; e se elencam objetivos, se organizam atividades e se controla a criança.

Outras pedagogas colocam que utilizam o Currículo de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, documento este, que foi totalmente baseado na BNCC, portanto indiretamente o documento está muito presente no discurso e nas práticas pedagógicas, houveram movimentos de leitura, análise e estudos sobre tal documento que ocorreram de formas muito diferenciadas, desta forma, sendo

caracterizado como um dispositivo de controle. Sutilmente, somos todos governados pelos documentos que organizam o trabalho pedagógico nos CMEIs e escolas.

Como parte importante deste processo investigativo, a rotina, a disciplina e as práticas pedagógicas como controle da infância, foram elencados na entrevista, esta questão foi a que mais causou desconforto, para as pedagogas, pois todas perceberam que a rotina governa a criança, os professores e elas mesmas.

Problematizando este discurso, acredito que as práticas pedagógicas têm se apresentado como dispositivos de controle da infância, desde muito tempo. A criança é controlada a todo momento, apesar do discurso de ser sujeito de direitos; os campos de experiências, os objetivos e os direitos de aprendizagem, acabam por capturar o tempo da criança, tudo no CMEI é cronometrado a rotina precisa ser seguida rigorosamente, e sem dúvida exerce total poder sobre a criança e sobre o professor. Nos CMEIs não está instaurada a cultura da indisciplina e desta forma não se trabalha sobre o conceito de disciplina, mas a mesma foi colocada como uma situação inerente a rotina, pois é preciso estar disciplinado (condicionado) para seguir a rotina. A todo momento a criança é acionada para fazer uma atividade, para se alimentar, ir ao banheiro, dormir, sair da sala para brincar, trocar de roupa e tantas outras atividades. As propostas pedagógicas foram vistas como auxiliares neste processo, mas que “não exercem muita influência”, pois acredita-se que os interesses das crianças são contemplados no planejamento. Tais propostas, seguem os objetivos descritos na BNCC ou no Currículo de Educação Infantil de Curitiba, portanto, se caracterizam como dispositivos de controle, pois são intencionais, didatizam e capturam a infância da criança.

Relativo a institucionalização da infância, percebeu-se uma dicotomia, o CMEI é um espaço importante para a criança em situação de vulnerabilidade, devido aos cuidados referentes à alimentação e a proteção; enquanto que para as crianças de famílias com melhores condições sociais a ideia seria frequentar meio período.³⁷ Através deste discurso mantém-se a diferenciação entre o mais abastado e o pobre, premissa elaborada por Julia Varela nos estudos pontuados anteriormente nesta dissertação.

³⁷ Os CMEIs de Curitiba atendem as crianças de forma integral, não há possibilidade que a criança frequente somente meio período; exceto crianças de inclusão que são liberadas para fazer os atendimentos especializados, mediante laudo médico e ata executada coma família na unidade.

Pontuou-se sobre a oportunidade da criança aprender na coletividade, a criança aprenderá de várias formas, não é preciso estar necessariamente inatitucionalizada. O CMEI se mostra como um espaço altamente reprodutor da sociedade e se figura de diferentes formas dependendo da localidade, da comunidade que atende e dos profissionais que nele trabalham.

A institucionalização da infância é um importante dispositivo de controle da população infantil na Modernidade e se caracteriza como necessária para o nosso tempo, cada vez mais cedo as crianças precisam frequentar espaços coletivos com o discurso da socialização, criança como sujeito de direitos e protagonista, a vida moderna exige das famílias tal comportamento, seja devido ao trabalho dos pais ou a própria sociedade que exige uma criança mais “civilizada”. Este processo de institucionalização torna-se diferenciado para crianças de famílias com vulnerabilidade social, pois o discurso que circula é que o pobre necessita de um atendimento voltado ao assistencialismo e tal premissa permanece em voga na *figuração* dos CMEIs.

Em momento algum, quero expor as pedagogas as quais entrevistei, pois tenho a certeza que eu também teria uma fala extremamente parecida, com de tais colegas, a minha visão modificou-se a partir deste estudo.

Esta pesquisa seguiu caminhos que nunca imaginei trilhar, quase todo o referencial teórico utilizado não se pautou em documentos estudados pela Pedagogia, sendo assim, este trabalho tomou proporções diferenciadas e atrevo à dizer “arriscadas”, ao pensar a Educação Infantil sobre outra perspectiva que descortina conceitos postos e arraigados no interior das unidades educativas, se descortina universo de possibilidades de estudo, mas que são inovadoras, ou perigosas, pois exigem do pesquisador uma mudança de paradigmas, deste trabalho podem surgir futuras pesquisas de aprofundamento sobre: a rotina, disciplina na educação infantil, institucionalização da infância, a governamentalidade de professores entre outras ideias que possam surgir na caminhada percorrida pelo pesquisador.

A importância desta pesquisa para os pedagogos dos CMEIs e escolas, se caracteriza por uma forma diferenciada de interpretar o principal documento, BNCC, que norteia o trabalho pedagógico, observando-o com um olhar mais crítico,

compreendendo que não há uma neutralidade na construção deste arranjo curricular; verificando que ao mesmo tempo é reprodutor de objetivos pensados a muito tempo por Comenius e que governa a infância, os profissionais e ela mesma. Vários conceitos como: dispositivo, governamentalidade e figuração, que não são habitualmente utilizados em pesquisas com educação e foram introduzidos neste estudo, sendo imprescindível que os mesmos sejam compreendidos, interpretados e discutidos no interior das unidades educativas.

A reflexão das participantes quanto as formas de governo e institucionalização da infância, merecem ser observadas por outras pedagogas. A pesquisa trouxe uma reflexão, diferenciada quando coloca o CMEI/escola como um espaço civilizador e reprodutor de uma cultura escolar (figuração) própria de cada unidade. Acredito que seja muito importante que as pedagogas se percebam como um dos fios condutores mais fortes da teia configuracional que formam no interior do CMEI que atuam, ora exercem poder, ora são submetidos a ele.

Ao encerrar esta pesquisa compreendi que esta investigação não se esgota neste pequeno recorte da realidade da educação infantil, no município de Curitiba, a organização do trabalho pedagógico está em movimento num constante ir e vir no cotidiano dos CMEIs, de forma alguma, trago nas minhas considerações, respostas, faço as minhas interpretações das situações as quais pesquisei e presenciei, problematizando os aspectos que julguei relevantes e que organizavam a minha pesquisa. A BNCC se caracteriza como um dos dispositivos de controle da infância, mas a rotina, esta realmente exerce o controle sobre as crianças, os professores, pedagogos, diretores e famílias. As práticas pedagógicas de formação de professores, exercem a governamentalidade sobre o próprio pedagogo e sobre seu trabalho de formação. Finalizando minha pesquisa, deixo Nietzsche, “o filósofo do martelo” falar por mim, o que realmente se caracteriza como a verdade.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu de são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua esfinge e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (NIETZSCHE, 1996, p. 57).

8. REFERÊNCIAS

- AGAMBEN,G. O que é um dispositivo? **Outra Travessia** 5. Santa Catarina, 2º semestre, 2005.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARROS,R. M. **A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil**: O caso da cidade de Curitiba. Curitiba: UFPR, 2014.
- BAUMAN, Z. **Arte da vida**. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar,2009.
- BAUMAN,Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar,2005.
- BAUMAN,Z. É possível que estejamos em plena revolução.**GMagazine**. 09 dez. 2014. Entrevista concedida a Justo Barranco. Acesso em 03/11/2021.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENITO,A.E, **La invencion del tempo escolar**. Porto- Portugal : Profedições, 2004.
- BERTOLINI,J. O conceito de biopoder em Foucault : apontamentos bibliográficos. **Saberes**. Natal : v.18 ,n. 3 ,dezembro 2018
- BOTO,C. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Portugal, v. 23, n.º, p. 35-72, 2010.
- BRANDÃO,C.F. **Norbert Elias**: Formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2005**, de 13 de dezembro de 2005, Conselho Nacional de Educação, Brasília: 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010b.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- CARVALHO, R. Z. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de

educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015.

CHIGNOLA, S. Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. **Cadernos IHU ideias**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Ano XII, nº214, vol 12, 2014.

COMENIUS, J.A. **A escola da infância**. São Paulo: Ed.Unesp, 2011.

COMENIUS, J.A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

COSTA, M.C.V. **Caminhos investigativos II**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, M. R. A sociologia configuracional de Norbert Elias e os estudos sobre infância. **XXVI Congresso da Asociación Latinoamericana de Sociología**. Guadalajara: 2007.

COSTA, M. R. **Caderno Pedagógico. Subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Curitiba**. Curitiba: 2012.

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega- Passagens, 1996.

EDUCAR EM REVISTA. Dossiê: Os sentidos de ser pedagogo. Ed Especial, nº 1, jun/2017. UFPR : Curitiba – Paraná.

ELIAS, N. **A sociedade da corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Escritos & ensaios: 1 - Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2008.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador. Formação do Estado e civilização**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro/São Paulo : Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**: Curso no Collège de France. Tradução Ivone C. Benedetti, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, vol II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** organização Manoel Barros da Motta: tradução Elisa Monteiro, 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume IV: Estratégia, poder-saber.** organização Manuel Barros da Motta, tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro, 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento de prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GARRIGOU, A.; LACROIX B. **Norbert Elias : A política e a história.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problema **Educ. Soc.** Campinas: v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOETTERT, J.D. SARAT, M. (org.) **Tempos e espaços civilizadores- Diálogos com Norbert Elias.** Dourados-MS: Editora da UFGD, 2009.

KRIEKEN, R.V. A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu. **Plural.** Sociologia, USP, São Paulo, v. 3, p. 153-180, 1º sem 1996.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/ Revista de Ciências e Educação.** Lisboa, n. 8. Jan/Abr 2009.

MATTOS, F.C. **Nietzsche, perspectivismo e democracia:** um espírito em guerra contra o dogmatismo. São Paulo: Saraiva Jur, 2003.

MOREIRA, L. V. de C.; LORDELO, E. da R. **Creche em ambiente urbano pobre:** ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2002.

MORUZZI, A. B. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul: v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

MOURA, G.H.S. A essência do pensamento de Johann Friedrich Herbart: uma ciência educacional. **WebArtigos.** São Paulo, publicado 18 de abril 2013.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal.** Trad.: Lilian Salles Kump. São Paulo:

Centauro Editora, 2006.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Trad.: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras Editora, 2002.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral: uma polêmica.** Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. W. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral In. **Os pensadores: Nietzsche.** São Paulo : Abril Cultural e Industrial, 1996.

NOGUERA-RAMÍREZ, C.E. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, M.L. **O protagonismo das crianças:** Diálogos entre conceitos e práticas que organizam a Educação Infantil. Curitiba: UFPR, 2020.

PEROVANO, D.G. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** Curitiba: Intersaberes, 2016.

PETERS, M.A.; BESLEY, T. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

POLLI, J. P. A filosofia da educação e a maquinaria escolar: entre discursos e práticas. **Cadernos de pesquisa e pensamento educacional.** Curitiba: v.9, n. 22, p.193 - 205 maio/agosto 2014.

POOLI, J. P. Civilização e cultura: Perspectivas contemporâneas para a compreensão dos processos sociais. **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador.** Recife : novembro 2009.

POLLI, J. P. ; COSTA, M. R. **Criança e o mundo social:** uma reconfiguração do conceito de infância. São Leopoldo: Universidade Luterana do Brasil, 2003.

POLLI, J. P. ; COSTA, M. R. **Tempos e espaços civilizadores:** diálogos com Norbert Elias. Jones Dari Goetttert, Magda Sarat (Orgs.). Dourados, MS : Editora da UFGD, 2009.

RAVEL, J. **Dicionário Foucault.** 1ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RESENDE, H. **Michel Foucault:** O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIBEIRO, J.G.Q. Profissionais do magistério na Educação Infantil: algumas questões sobre carreira e remuneração. **XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** São Paulo, abril/2011.

ROSA, M. B. Infância e escolarização: um estudo a partir do processo civilizatório em Norbert Elias. **Revista Tópicos Educacionais.** Pernambuco, v.27, n.1, 2021.

SILVA, T.T. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, T.T. **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOUSA, M.A. . O perspectivismo de Nietzsche e a compreensão. **Líbero**, São Paulo: v. 19, n. 37-A, jul./dez. de 2016.

SOUZA, K.M.; PAIXÃO, H.P. **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, Goiânia: UFG, 2015.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAYLOR, D. **Michel Foucault**: Conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

VARELA, J. La Educación Ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. **Revista de Educação**, Madrid, Extra n. 1, 1988.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA - NETO, A. A crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **XIV ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre : 2008.

VEIGA - NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**. Juiz de Fora: v. 20, n 1 mar/ jun 2015.

VIDAL, D.G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**. São Paulo : v.9, n 1, jan/jun 2009

ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ –
SCS/UFPR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas de formação de professores e a educação de crianças na Educação Infantil

Pesquisador: JOAO PAULO POOLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47356821.1.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE:Teoria e Prática de Ensino -Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.899.507

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto do programa de pós-graduação em Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulado “ A BNCC e as práticas pedagógicas de formação de professores na educação infantil”. Tem como pesquisador principal o Prof. Dr. João Paulo Pooli e como colaboradora Caroline Thauny de Souza.

A pesquisa será desenvolvida com pedagogos de centros municipais de educação infantil da rede municipal de Curitiba com o objetivo de problematizar a formação continuada de professores, realizada pelos pedagogos nas escolas de educação infantil. A pretensão é estudar como os pedagogos orientam os professores em suas atividades educativas, analisando em especial as relações de poder entre professor/criança pautados na Base Nacional Comum Curricular e na própria ação educativa no CMEI. Esse trabalho de investigação busca compreender as práticas pedagógicas dos professores, ampliando as possibilidades de pensar novas concepções de formação continuada; mais especificamente investigar as configurações da organização do trabalho pedagógico na vida cotidiana de cinco centros municipais de educação infantil da rede municipal de Curitiba.

Essa investigação possui abordagem qualitativa (BECKER, 1994) e utilizará como metodologia principal a pesquisa exploratória, que será combinada com outro instrumento de coleta de dados,

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41) 3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ –
SCS/UFPR



o questionário semi estruturado. Assim, entende-se que o instrumento questionário é uma técnica viável e pertinente para se empregar em problemas de pesquisas cujos objetos de análise correspondem a questões empíricas, envolvendo opinião, percepção, posicionamento dos participantes da pesquisa. Os participantes da pesquisa serão pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil: A, B, C, D e E (no documento original foi colocado o nome de cada CMEI) do Núcleo do Boa Vista, da Rede Pública Municipal de Curitiba. Serão realizados momentos de observação na atuação de formação dos pedagogos nas referidas unidades educacionais sendo três encontros com cada pedagoga, perfazendo quinze oportunidades de estudo.

O projeto tem duração de quatro semestres, iniciando-se no segundo semestre de 2020 (agosto) e encerrando-se no primeiro semestre de 2022 (junho).

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, somente serão incluídos participantes que porventura iniciem as atividades laborativas nos CMEIs pesquisados após o início das observações do campo de pesquisa. O participante somente será excluído caso seja transferido e/ou remanejado para outra unidade educativa que não faça parte da pesquisa, por decisão própria ou por solicitação da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba.

No que concerne às formas de recrutamento, inicialmente o projeto foi repassado para a Prefeitura Municipal de Curitiba, para a aprovação e autorização da pesquisa nas unidades educacionais deste município. Com o parecer favorável, foi solicitada à chefia do núcleo a divulgação da proposta de pesquisa e elencados cinco CMEIs, onde as pedagogas disponibilizaram-se a participar da referida pesquisa. Após aprovação pelo Comitê de Ética haverá uma reunião com a gestora e a pedagoga de cada Centro Municipal de Educação Infantil para a apresentação dos pesquisadores e da proposta de pesquisa. Aos profissionais que aceitarem participar da pesquisa será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Analisar e interpretar a organização do trabalho dos pedagogos nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba, refletindo sobre como orientam os professores em suas atividades educativas, analisando em especial as relações de poder entre professor/criança (governo) pautados na BNCC.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41) 3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ –
SCS/UFPR



Objetivos específicos

1. Ampliar as possibilidades de pensar novas concepções de formação continuada de professores na educação infantil e como ocorre o processo de formação pelos pedagogos;
2. Problematicar os limites e possibilidades para a reconfiguração da organização do trabalho pedagógico a partir de uma nova interpretação do CMEI como uma agência civilizadora;
3. Compreender as práticas pedagógicas organizadas pela BNCC, refletindo as concepções de criança e infância no processo educativo, a organização das rotinas e a disciplina como formas de governo da infância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa envolve seres humanos diretamente, especificamente adultos com faixa etária de 40 a 48 anos.

A observação da realização das tarefas diárias da pedagoga pode envolver alguns riscos, como desconforto em proceder ao atendimento a professores, pais e crianças envolvendo questões pessoais ou que necessitem de sigilo.

Com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos destaca-se que os participantes poderão solicitar a saída do pesquisador do ambiente de observação, caso julguem necessário, para que possam proceder ao exercício de suas atribuições, resguardando a legitimidade de seu trabalho, podendo o profissional solicitar que o pesquisador retorne ao CMEI em outro momento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto terá financiamento próprio. Não há previsão de ressarcimento de gastos aos participantes da pesquisa porque a atuação dos mesmos ocorrerá sem ônus.

Quanto à propriedade das informações, será de total responsabilidade da equipe proponente da pesquisa a posse das informações obtidas, considerando desde a coleta dos dados até os resultados. O pesquisador principal se compromete em zelar pelo comportamento ético em todo o transcorrer da pesquisa, inclusive na guarda comprobatória dos instrumentos de coleta, bem como para a publicação da dissertação serão mantidos em sigilo o nome dos CMEIs e das pedagogas participantes. Os instrumentos da coleta de dados serão destruídos após sua total utilização.

Em referência aos critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, esta será encerrada caso se perceba algum prejuízo para os participantes ou para a organização pedagógica dos CMEIs. Caso o colaborador, por motivos particulares ou de saúde, interrompa a participação na execução da pesquisa, fica sob responsabilidade do

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41) 3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ –
SCS/UFPR



orientador da pesquisa o andamento da mesma, sua realização e conclusão do projeto, mediante a Resolução 466/2012(CNS).

Os participantes a serem pesquisados são pedagogos de Centros Municipais de Educação Infantil do Núcleo da Boa Vista, com faixa etária entre 40 a 48 anos. Serão cinco profissionais do sexo feminino que residem em bairros próximos aos CMEIs e que trabalham na cidade de Curitiba.

Grupos vulneráveis não se aplicam a esta pesquisa e, com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos, destaca-se que as observações e aplicação de questionário não deverão interferir nas atividades do CMEI, sobretudo pelo fato de os participantes poderem expor suas escolhas e opiniões, não havendo imposições no sentido de verticalidade. Para minimizar os possíveis constrangimentos no decorrer da pesquisa, os pesquisadores tomarão as medidas necessárias para que os participantes envolvidos se sintam confortáveis. Essas medidas podem ser: esclarecimento de dúvidas, auxílio e orientação nas dúvidas em responder às perguntas propostas no questionário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos já foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta, em toda a sua extensão, problemas de construção frasal que dificultam o entendimento do conteúdo; erros quanto ao uso de crase, de concordância verbal e nominal. Todos esses erros comprometem a apresentação do conteúdo proposto. Dessa forma, faz-se necessária a revisão textual do projeto na íntegra; (ATENDIDA)

Revisar também o texto do TCLE, que apresenta problemas de ordem semelhante; (ATENDIDA)

No item 8, “Análise crítica de riscos e benefícios”, constam apenas os riscos, mas não os benefícios; (ATENDIDA)

No item 13, “Propriedade das Informações”, é colocado que “Será de total responsabilidade da equipe proponente da pesquisa a posse das informações obtidas, considerando desde a coleta dos dados até os resultados.”, e também que “Os instrumentos da coleta de dados serão destruídos, após sua total utilização.”.

No entanto, no item h) do texto do TCLE é colocado que “O material obtido entrevistas, questionários, imagens e vídeos serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado no caso de papéis serão queimados e os arquivos digitais

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41) 3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ –
SCS/UFPR



deletados ao término do estudo, dentro de 05 anos.". Deve-se fazer a alteração referente a esse período de tempo no texto do projeto de pesquisa; (ATENDIDA)

Consta do resumo do projeto que "O campo teórico utilizará autores clássicos e contemporâneos das ciências da educação, em especial da filosofia e da sociologia. Desses autores destaco três que terão uma centralidade heurística: Michel Foucault, Norbert Elias e Friedrich Nietzsche.". No entanto, não consta nenhuma obra de Foucault nem de Nietzsche nas referências bibliográficas. Ainda que façam parte do conteúdo de outros itens da bibliografia selecionada, os itens apresentados configuram-se incipientes, uma vez que se trata de uma pesquisa em nível de Mestrado. (ATENDIDA)

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos para novos projetos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo. Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo de documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1748859.pdf	14/07/2021 22:54:34		Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investigador	Projeto_detalhado_3.docx	14/07/2021 22:53:49	CAROLINE THAUNY DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41) 3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ –
SCS/UFPR



TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_3.docx	14/07/2021 22:50:18	CAROLINE THAUNYDE SOUZA	Aceito
Outros	concordancia_coparticipante.pdf	26/05/2021 19:47:03	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	Outros	26/05/2021 19:45:05	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	analise_de_merito.pdf	26/05/2021 19:44:28	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	uso_de_imagem.pdf	26/05/2021 19:40:41	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	requerimento_apreciacao_projeto_CEP_SMS.pdf	26/05/2021 19:37:41	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	declaracao_equipe_de_pesquisa.pdf	26/05/2021 19:36:27	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	declaracao_de_ausencia_de_custos.pdf	26/05/2021 19:33:59	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	Concordancia_de_servico_e_nvolvido.pdf	26/05/2021 19:25:20	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	26/05/2021 19:23:59	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	Check_List_Documental_2020.pdf	26/05/2021 19:23:17	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	26/05/2021 19:20:33	JOAO PAULO POOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/05/2021 19:18:59	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/05/2021 19:03:56	JOAO PAULO POOLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 11 de agosto de 2021

Assinado por:

Ida Cristina Gubert

(Coordenadora)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41) 3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PMC/SMS**SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE
DE CURITIBA - SMS****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas de formação de professores e a educação de crianças na Educação Infantil

Pesquisador: JOAO PAULO POOLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47356821.1.3001.0101

Instituição Proponente: Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.055.277

Apresentação do Projeto:

Trata-se de avaliação de itens apontados em relatoria anterior como pendentes do projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Teoria e Prática do Ensino - Mestrado Profissional do Setor de Educação da UFPR. A pesquisa será desenvolvida com pedagogos de centros municipais de educação infantil da rede municipal de Curitiba com o objetivo de problematizar a formação continuada de professores, realizadas pelos pedagogos nas escolas de educação infantil. A pretensão é estudar como os pedagogos orientam os professores em suas atividades educativas, analisando em especial as relações de poder entre professor/criança pautados na Base Nacional Comum Curricular e na própria ação educativa no CMEI. Esse trabalho de investigação busca compreender as práticas pedagógicas dos professores, ampliando as possibilidades de pensar novas concepções de formação continuada, mais especificamente investigar as configurações da organização do trabalho pedagógico na vida cotidiana de cinco centros municipais de educação infantil da rede municipal de Curitiba.

Endereço: Rua Atilio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41) 3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 5.055.277

Serão realizados momentos de observação na atuação de formação dos pedagogos nas referidas unidades educacionais sendo três encontros com cada pedagoga, perfazendo quinze oportunidades de estudo. Essa investigação possui abordagem qualitativa e utilizará como metodologia principal a pesquisa exploratória, a qual será combinada com dois instrumentos de coleta de dados: a observação e o questionário semiestruturado. Para a investigação empírica será utilizada a metodologia processual configuracional de Norbert Elias. O campo hermenêutico será Friedrich Nietzsche. As análises ocorrerão a partir de entrevistas, questionário semiestruturado e da observação do trabalho das pedagogas com seus respectivos grupos de professores. Como resultado, busca-se ampliar a produção de novos conhecimentos e discursos sobre a educação de crianças na contemporaneidade tais como: as concepções de criança e infância no processo educativo, a organização da rotina, da disciplina e as formas de governo da infância.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral/primário: Analisar e interpretar a organização do trabalho dos pedagogos nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba refletindo como estes orientam os professores em suas atividades educativas, analisando em especial as relações de poder entre professor/criança (governo) pautados na BNCC.

Objetivos secundários:

Ampliar as possibilidades de pensar novas concepções de formação continuada de professores na educação infantil e como ocorre o processo de formação realizado pelos pedagogos.

Problematizar os limites e possibilidades para a reconfiguração da organização do trabalho pedagógico a partir de uma nova interpretação do CMEI como agência civilizadora.

Compreender as práticas pedagógicas organizadas pela BNCC, refletindo as concepções de criança e infância no processo educativo, a organização das rotinas e a disciplina como formas de governo da infância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores, a observação da realização das tarefas diárias da pedagoga, podem envolver alguns riscos, como desconforto em proceder no atendimento a professores, pais e crianças envolvendo questões pessoais ou que necessitem de sigilo. Com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos destaca-se que os participantes poderão solicitar a saída do pesquisador do ambiente de observação, caso julguem necessário para que possam proceder ao exercício de suas atribuições, resguardando a legitimidade de seu trabalho.

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41) 3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 5.055.277

O profissional poderá solicitar que o pesquisador retorne ao CMEI em outro momento. Destaca-se que as observações e aplicação de questionário não interferem nas atividades do CMEI, sobretudo pelo fato dos participantes poderem expor suas escolhas e opiniões, não havendo imposições no sentido de verticalidade. Os participantes poderão solicitar a saída do pesquisador do ambiente de observação, requisitando que o pesquisador retorne ao CMEI em outro momento.

Ainda com o propósito de reduzir os possíveis constrangimentos no decorrer da pesquisa, os pesquisadores tomarão as medidas necessárias para que os participantes envolvidos se sintam confortáveis. Essas medidas podem ser: esclarecimento de dúvidas em relação ao questionário, a garantia de anonimato, clima de confiança, oferecer todas as explicações necessárias para o participante antes de iniciar a pesquisa e pontuar sobre a contribuição do participante no que se refere à socialização do seu saber.

O material obtido: entrevistas, questionários, imagens e vídeos serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado no caso de papéis serão queimados e os arquivos digitais deletados ao término do estudo, dentro de 05 anos.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: o orientador e a pesquisadora, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliar as possibilidades de pensar novas concepções de formação continuada de professores na educação infantil, verificar como ocorre o processo de formação realizado pelos pedagogos e compreender as práticas pedagógicas organizadas pela BNCC. Os participantes poderão observar o resultado da pesquisa e utilizar seus achados em estudos com as professoras se assim desejarem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão em conformidade com as Resoluções CNS vigentes.

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41) 3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 5.055.277

Recomendações:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em Parecer deste CEP anterior, fazia-se ainda necessário:

Apresentar nos antecedentes científicos (item 4) os conceitos de criança e protagonismo infantil citados que se refletirá – PENDÊNCIA SANADA

Descrever detalhadamente na metodologia como será realizado o trabalho de observação do pedagogo no processo formativo – PENDÊNCIA SANADA

1. Apresentar os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados no processo de observação – PENDÊNCIA SANADA
2. Incluir no campo que descreve os Riscos, conforme foi citado no TCLE, as medidas que serão tomadas para manutenção do sigilo (codificação, acesso restrito do pesquisador) – PENDÊNCIA SANADA
3. Atualizar o Cronograma – PENDÊNCIA SANADA

No TCLE era necessário:

4. Configurar o campo de rubrica ao final de cada página – PENDÊNCIA SANADA
5. Alterar identificação das páginas – PENDÊNCIA SANADA
6. Incluir no item d, nas medidas de minimização de riscos e constrangimentos – PENDÊNCIA SANADA
7. Excluir no item k, a possibilidade do participante autorizar divulgação de identidade conforme ResoluçãoCNS n. 466/2012 e Resolução CNS n. 510/2016 – PENDÊNCIA SANADA
8. Arrumar referência ao CEP SMS - PENDÊNCIA SANADA
9. Retirar a declaração do pesquisador ao final do TCLE (página 4/4) - PENDÊNCIA SANADA

Na documentação obrigatória era necessário:

10. Alterar a Declaração de Ausência de Custos da SMS para SME – PENDÊNCIA SANADA

Consideram-se o projeto de pesquisa APROVADO, tendo sido sanadas todas as pendências apontadas em parecer anterior.

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41) 3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 5.055.277

Ao término da pesquisa, os pesquisadores deverão enviar os resultados e publicações oriundas em formato PDF para o Departamento da SME/PMC a qual a pesquisa está vinculada.

Ao término da pesquisa, os pesquisadores deverão enviar para este CEP ao qual a pesquisa está vinculada, os links das publicações oriundas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1807571.pdf	26/09/2021 19:54:06		Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias_SMS_2.doc x	26/09/2021 19:53:04	JOAO PAULO POLLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TCLE_4.docx	26/09/2021 19:52:18	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_4.docx	26/09/2021 19:51:54	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	Declaracao_de_ausencia_de_custos_2.pdf	26/09/2021 19:50:56	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	ausencia_conflito.pdf	13/08/2021 17:28:51	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_3.docx	14/07/2021 22:53:49	CAROLINE THAUNY DE SOUZA	Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.docx	14/07/2021 22:52:16	CAROLINE THAUNY DE SOUZA	Aceito
Outros	analise_de_merito.pdf	26/05/2021 19:44:28	JOAO PAULO POLLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TCLE_3.docx	14/07/2021 22:50:18	CAROLINE THAUNY DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Afílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41) 3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 5.055.277

Outros	concordancia_coparticipante.pdf	26/05/2021 19:47:03	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	ata_extrato.pdf	26/05/2021 19:45:05	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	analise_de_merito.pdf	26/05/2021 19:44:28	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	uso_de_imagem.pdf	26/05/2021 19:40:41	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	requerimento_apreciacao_projeto_CEP_SMS.pdf	26/05/2021 19:37:41	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	declaracao_equipe_de_pesquisa.pdf	26/05/2021 19:36:27	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	declaracao_de_ausencia_de_custos.pdf	26/05/2021 19:33:59	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	Concordancia_de_servico_envolvido.pdf	26/05/2021 19:25:20	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	26/05/2021 19:23:59	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Outros	Check_List_Documental_2020.pdf	26/05/2021 19:23:17	JOAO PAULO POLLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	26/05/2021 19:20:33	JOAO PAULO POLLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/05/2021 19:18:59	JOAO PAULO POLLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 22 de Outubro de 2021

Assinado por:

Antonio Dercy Silveira Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41) 3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA



Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623 - 3.º andar, Torre A
Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
Tel. (41) 3350-3089
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 31 de março de 2021.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil está ciente do interesse da pesquisadora **Caroline Thauny de Souza** na realização da pesquisa: *“Práticas pedagógicas de formação de professores e a educação das crianças na Educação Infantil”*, nas dependências desse equipamento da Secretaria Municipal da Educação.

Ressaltamos que há obrigatoriedade de aprovação em **Comitê de Ética da Instituição de Ensino Universidade Federal do Paraná**, e parecer de viabilidade do **Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde** como Instituição Coparticipante, conforme fluxos instituídos na SMS ou demais Órgãos da PMC de Curitiba e de acordo com a Resolução 466/12 e posteriores do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por ser verdade firmamos a presente.

Atenciosamente,

Kelen Patrícia Collarino
Diretora do Departamento de Educação Infantil

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O INÍCIO DA PESQUISA

Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623 - 3.º andar, Torre A
Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
Tel. (41) 3350-3089
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 26 de outubro de 2021

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba está de acordo com a realização da pesquisa intitulada *“Práticas pedagógicas de formação de professores e a educação de crianças na Educação Infantil”*, protocolado à SMEGE sob n.º **07-000459/2021** pela mestrand **Caroline Thauny de Souza**, sob orientação do Prof. Dr. João Paulo Pooli do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Teoria e Prática de Ensino.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com os 5 pedagogos dos CMEIs pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) – Boa Vista selecionados para a pesquisa, para agendar o encontro individual com cada pedagoga. Nesses encontros serão sanadas as dúvidas das participantes em relação à pesquisa e realizada a assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Na sequência será realizada a observação do trabalho de formação da pedagoga no CMEI e aplicado questionário para essas profissionais.

Destaca-se a necessidade de que sejam seguidos os protocolos de prevenção contra a COVID-19, como utilização de máscara, distanciamento social e uso de álcool em gel 70%.

Ressalta-se a importância de que os referidos procedimentos sejam formalmente autorizados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa por meio da assinatura do **TCLE**, sendo o termo elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos a importância da preservação da confidencialidade dos sujeitos que forem autorizados a participar da pesquisa, bem como do direito à não participação dos que não tiverem autorização.

Informo que a pesquisadora e seu orientador estão disponíveis para o esclarecimento de dúvida sobre a pesquisa que foi aprovada quanto a sua viabilidade pelo CEP/SMS Curitiba.


Kelen Patricia Collarino

Departamento de Educação Infantil

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Número do CAAE: 47356821.1.0000.0102

Número do Parecer: 4.899.507

Nós, Prof.Dr. João Paulo Pooli, professor do quadro permanente do programa de Pós graduação em Educação : Teoria e Prática de Ensino e a pesquisadora Caroline Thauny de Souza, matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação : Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a senhora..... pedagoga do Centro Municipal de Educação Infantil a participar de um estudo intitulado : A BNCC e as Práticas Pedagógicas de Formação de Professores na Educação Infantil.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar e interpretar a organização do trabalho dos pedagogos nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba, refletindo como orientam os professores em suas atividades educativas e analisando em especial as relações de poder entre professor/criança (governamento) pautados na BNCC.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, serão necessários três encontros presenciais com a pesquisadora, que comparecerá em seu local de trabalho.

c) Para tanto a pesquisadora comparecerá no local de trabalho da participante que se situa na Rua: Bairro : CEP Curitiba – PR, com agendamento prévio para a assinatura do TCLE, observação de seu trabalho enquanto pedagoga, entrevista e aplicação de questionário. Portanto serão 3 encontros distintos. O primeiro encontro levará aproximadamente 1 hora para o preenchimento do TCLE. O segundo encontro levará aproximadamente 2 horas e a pesquisadora fará a observação do trabalho com a formação das professoras. O terceiro encontro tem a previsão de 3 horas para entrevista e aplicação do questionário.

d) O estudo pode gerar alguns riscos, desconforto ou constrangimento ao participante, pois ele se propõe a mostrar o seu trabalho enquanto pedagogo na unidade. Com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos, destaca-se que a observação e a aplicação do questionário não interferem nas atividades laborais. Para reduzir os possíveis constrangimentos no decorrer da pesquisa, os pesquisadores tomarão as medidas necessárias para que os participantes envolvidos se sintam confortáveis. Essas medidas podem ser: esclarecimento de dúvidas em relação ao questionário, a garantia de anonimato, clima de confiança, oferecer todas as explicações necessárias para o participante antes de iniciar a pesquisa e pontuar sobre a contribuição do participante no que se refere à socialização do seu saber.

Rubrica do participante	
Rubrica do aplicador TLCE	
Rubrica do orientador	

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | E-mail:
cometica.saude@ufpr.br Telefone (041) 3360-7259

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e de Educação Curitiba CEP/SMS/SME
Rua Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba, PR | E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br | Telefone: (41) 3360-4961

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliar as possibilidades de pensar novas concepções de formação continuada de professores na educação infantil e como ocorre o processo de formação realizado pelos pedagogos, além de compreender as práticas pedagógicas organizadas pela BNCC.

f) Os pesquisadores Prof.Dr. João Paulo Pooli e Caroline Thauny de Souza, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Rua : Rockefeller, 57 – Rebouças, CEP 80230130 Curitiba - Paraná (41)35356254, em horário comercial ou ainda pelos emails : jpooli55@gmail.com ou carol_tha@yahoo.com.br, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode contatar a pesquisadora Caroline Thauny de Souza , neste número : (41) 984330941 em qualquer horário .

g) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material obtido: entrevistas, questionários, imagens e vídeos serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado no caso de papéis serão queimados e os arquivos digitais deletados ao término do estudo, dentro de 05 anos.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: o orientador Prof. Dr. João Paulo Pooli e a pesquisadora Caroline Thauny de Souza, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

j) Com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos destaca-se que os participantes poderão solicitar a saída da pesquisadora do ambiente de observação, caso julguem necessário, resguardando a legitimidade de seu trabalho. Caso haja algum constrangimento o participante poderá solicitar que a pesquisadora retorne à unidade educativa em outro momento.

k) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada. Caso deseje a divulgação de sua identidade por favor autorize abaixo:

() Permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa;

() Não permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa.

Rubrica do participante	
Rubrica do aplicador TLCE	
Rubrica do orientador	

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | E-mail:
cometica.saude@ufpr.br Telefone (041) 3360-7259

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e de Educação Curitiba CEP/SMS/SME
Rua Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba, PR | E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br | Telefone: (41) 3360-4961

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, o pesquisador fará o deslocamento até o seu local de trabalho.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00 às 16:00h, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e de Educação Curitiba CEP/SMS/SME, Rua Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba, Paraná, pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br e/ou telefone 41 3360-4961

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2021.

Participante da Pesquisa

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas pela participante.

Pesquisador que aplicou o TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR| CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | E-mail:
cometica.saude@ufpr.br Telefone (041) 3360-7259

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e de Educação Curitiba CEP/SMS/SME
Rua Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba, PR | E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br | Telefone: (41) 3360-4961

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

CMEI : _____

Pedagoga: _____

Data: _____ número de profissionais atendidas : _____

- Tema da formação:
- Material utilizado pela pedagoga:
- Forma como inicia o estudo:
- Metodologia de trabalho:
- Questionamentos das profissionais sobre a temática:
- A pedagoga acata os questionamentos e os esclarece?
- Houve alguma interrupção do trabalho de formação da pedagoga ? Quem a interrompeu e por qual motivo?
- Tempo de duração da formação:
- Outras informações que o pesquisador considerar relevantes:

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- Nome: _____

2- CMEI: _____

3- Formação:

Graduação: _____ Licenciado no ano de : _____ Qual instituição:

Tem Especialização? () Sim () Não

No caso de resposta afirmativa, em que, em que ano finalizou e em qual instituição ? _____

Tem Mestrado? () Sim () Não

No caso de resposta afirmativa, em que, em que ano finalizou e em qual instituição ? _____

Tem Doutorado? () Sim () Não

No caso de resposta afirmativa, em que, em que ano finalizou e em qual instituição ? _____

4- Antes de passar no concurso interno para pedagoga você era professora a quanto tempo, com quais séries atuava e em qual modalidade de ensino? Como foi o início de seu trabalho como pedagoga ?

5- Tempo de atuação como pedagoga na Rede Municipal de Curitiba:

() 0 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () 26 a 30 anos

6- Tempo na função de pedagoga na Educação Infantil : _____

7- Tempo na função de pedagoga nesta unidade educativa: _____

8- Há reuniões de planejamento entre direção e pedagoga? Em que momentos?

9- Como você organiza suas atividades de formação com as professoras do CMEI?

10- Utiliza algum instrumento para registrar essa formação? Como ocorrem as devolutivas as professoras?

- 11- Como você avalia o seu papel enquanto formadora de sua equipe? Por quê?
- 12 - Como você avalia os pressupostos da Base nacional Comum Curricular da Educação Infantil?
- 13 - Como você percebe o estudo e a aplicabilidade da BNCC no CMEI?
- 14- De que maneira os direitos de aprendizagem e campos de experiência da BNCC, estão sendo contemplados nos planejamentos?
- 15 - Qual a sua percepção quanto ao trabalho com os objetivos de aprendizagem preconizados na BNCC?
- 16- Com seu trabalho de formação em serviço, de que forma você percebe a relação do professor / criança?
- 17 - Você acredita que as práticas pedagógicas, a organização das rotinas e a disciplina são formas de governo da infância?
- 18 - Qual papel do CMEI na formação das crianças?
- 19 - Como você percebe a institucionalização da infância?

APÊNDICE 4 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI A

Pedagoga: A

Data: 15/08/2022

Número de profissionais atendidas : 3- Equipe Pré I

- Tema da formação: *PPP e Documentação pedagógica*
- Material utilizado pela pedagoga: *Carta dos profissionais às crianças (material produzido pela equipe pedagógica) e fragmento do Currículo da Educação Infantil do Município de Curitiba págs. – 129 a 142., utilizado para trabalhar a documentação pedagógica.*
- Forma como inicia o estudo: *pontua sobre a organização dos estudos sobre o PPP, colocando que a parte inicial foi escrita pelo Departamento de Educação Infantil*
- Metodologia de trabalho: *Conversa sobre as propostas de organização dos estudos sobre o PPP, aonde irá disponibilizar no google docs. o sumário do PPP para que as professoras façam suas observações. Posteriormente a pedagoga faz a leitura da carta feita para os pais e crianças (esta carta foi composta a partir das reflexões que os profissionais do CMEI fizeram ao longo das formações) as pedagogas do CMEI fizeram o compilado e organizaram este material, a pretensão é que esta carta componha a parte inicial do PPP. Na sequência o trabalho ocorre com a discussão sobre a documentação pedagógica, onde a observação, análise e registro precisam ser intencionais, é preciso montar os portfólios e pareceres descritivos a partir do interesse das crianças. Para tal a pedagoga disponibiliza o texto sobre documentação pedagógica (currículo - págs. 129 a 142) solicita a leitura e o levantamento das dúvidas para discussão na próxima permanência.*
- Questionamentos das profissionais sobre a temática: *as professoras colocam dúvidas referentes as fotos que devem ser colocadas nos portfólios e no parecer individual das crianças.*
- A pedagoga acata os questionamentos e os esclarece? *Sim, uma das professoras comenta sobre quando se fazia o planejamento anual e que hoje já não se tem mais esta prática. A pedagoga pontua como houve uma*

desconstrução desta prática e que sempre estamos nos reinventando e avançando no trabalho, mas pontua que temos um percurso na EI e que este percurso deve aparecer na escrita do PPP.

- Houve alguma interrupção do trabalho de formação da pedagoga? *Não*
- Tempo de duração da formação: *9 h 30 min às 10 h 50 min*

Outras informações que o pesquisador considerar relevantes: *além do trabalho com o PPP e o Currículo as professoras levantaram outras questões referentes ao encaminhamento com algumas crianças da sala, como trabalhar questões de gênero, como selecionar as fotos para o parecer individual da criança e preenchimento do registro de classe online.*

APÊNDICE 5 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI B**Pedagoga: B****Data: 03/08/2022****Número de profissionais atendidas : 4 professoras / 2 do Berçário e 2 do Pré II**

Tema da formação: *Reformulação PPP – última versão é a de 2016.*

- Material utilizado pela pedagoga: *Sala Google a pedagoga coloca um vídeo de Ilma Passos. O texto Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva da mesma autora e a versão do PPP de 2016.*
- Forma como inicia o estudo: *explana sobre a necessidade de se reformular o PPP devido a BNCC e ao novo Currículo da Ed. Infantil da PMC.*
- Metodologia de trabalho: *A pedagoga explana que os PPPs foram implementados nas instituições de ensino após a LDB 9394/94, reflete sobre a utopia, onde Celso Vasconcelos, coloca que a educação sempre deve seguir um sonho. A pedagoga coloca que a construção deve ser coletiva e que todos devem contribuir na escrita do documento, pensando no trabalho coletivo. São feitos comentários sobre a questão da Educação em Direitos Humanos, as ODS, o trabalho com gêneros e BNCC; nada disso estava colocado no PPP, é preciso adequá-lo.*

A pedagoga deixa uma tarefa que deverá ser entregue via sala google, no dia 15/08/2022. A tarefa consiste em ler o PPP de 2016 e colocar numa tabela as permanências e as mudanças.

Após esta entrega, a pedagoga pontua, que irá montar grupos de trabalho para a organização do PPP, onde cada grupo ficará responsável por um maior aprofundamento do tema sugerido.

- Questionamentos das profissionais sobre a temática: *a pedagoga acata e faz links com o tema.*
- A pedagoga acata os questionamentos e os esclarece? *Sim, uma professora dá a ideia de fazer cantos nos espaços externos do CMEI e a pedagoga coloca que é possível, sendo importante colocar no PPP, tal sugestão.*
- Houve alguma interrupção do trabalho de formação da pedagoga ? *Não.*
- Tempo de duração da formação: *8 h 30 min às 9 h 35 min*

- Outras informações que o pesquisador considerar relevantes:

Após esta formação a pedagoga atende uma professora do Pré que está com dificuldades de fazer o planejamento.

APÊNDICE 6 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI C

Pedagoga: C

Data: 04/08/2022

Número de profissionais atendidas : 2 - Equipe Maternal II

- Tema da formação: *PPP Estudo contínuo para reformulação – Organização da semana da criança.*
- Material utilizado pela pedagoga: *texto enviado pela mantenedora – Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. Ilma Passos*
- Forma como inicia o estudo: *inicia a formação comentando sobre a organização da semana da criança – oferece texto sobre o PPP para leitura e conversa posterior*
- Metodologia de trabalho: *conversa sobre as propostas de organização da semana da criança (será organizada por oficinas em sala ou externas - como pensar nos espaços para integração das crianças - quais temáticas – ações para arrecadar dinheiro para a festa - o Conselho de CMEI deliberou venda de pastéis - a ideia é finalizar a semana da criança com o sábado letivo integrando pais e crianças) discussões sobre o PPP, há um documento norteador, mas, o CMEI precisa colocar o seu diferencial, sendo significativo e contando com a participação de todos, pensando na gestão democrática, este documento precisa ser construído e não ser engavetado e entregue as estagiárias quando solicitado. Ainda se comenta sobre a caracterização da comunidade que modificou muito ao longo dos anos – as visitas não acontecem mais, o que faz com que os quem mais precisam acabem ficando a margem.*
- Questionamentos das profissionais sobre a temática: *a pedagoga possibilita que as professoras opinem sobre a semana da criança e sobre o PPP.*
- A pedagoga acata os questionamentos e os esclarece? *Sim, respondendo questões levantadas pelas professoras, fazendo algumas interferências nos questionamentos.*
- Houve alguma interrupção do trabalho de formação da pedagoga? *Sim. Quem a interrompeu e por qual motivo? Uma professora – comentando com a pedagoga e colegas sobre a atividade que irá desenvolver com o plantio de suculentas*

- Tempo de duração da formação: 8 h 20 min às 9 h 26 min
- Outras informações que o pesquisador considerar relevantes:

Comentário sobre uma criança autista – ele não come no CMEI devido seletividade à no momento de escolha dos alimentos, a mãe já foi ao médico solicitar que ele permaneça por meio período tendo amparo legal para tal, a pedagoga coloca que é preciso documentar, pois o CMEI é de período integral.

A pedagoga comenta que recebeu uma professora da escola. Para onde irão as crianças do pré; coloca que a professora ficou impressionada com a diferença do pré na escola e do pré no CMEI, principalmente como as professoras do CMEI trabalham sem carteiras na sala e fazem propostas diferenciadas.

Houve uma discussão sobre o protagonismo infantil...ele não existe, pois, as crianças seguem regras o tempo todo e sendo controladas pelos adultos.

APÊNDICE 7 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI D

Pedagoga: D

Data: 24/06/2022

Número de profissionais atendidas : 3 - Equipe de permanência

- Tema da formação: *Desemparedar, propostas lúdicas, desenvolvimento de projetos através da escuta das crianças.*
- Material utilizado pela pedagoga: *Texto enviado pela mantenedora – Parece que estou sonhando...Brincadeiras e interações multietárias na Educação Infantil – Fernanda Theodoro Roveri e Cristiane Degressi Turrini, 2022.*
- Forma como inicia o estudo: *leitura de algumas partes do texto - pré definidas pela pedagoga.*
- Metodologia de trabalho: *Conversa sobre as propostas da equipe de permanência em desemparedar as crianças, fazendo atividades bem lúdicas. Conversa sobre o projeto da horta, para que se faça a verificação dos tipos de solo, intensificando o trabalho com a composteira (valorizar o que o professor M tem feito com as crianças).*
As professoras começam a organizar o planejamento da semana e comentam com a pedagoga, o que será executado em cada turma.
- Questionamentos das profissionais sobre a temática: *A equipe de permanência, expõe seu trabalho com tintas neon no rosto das crianças e a experimentação no papel, enfatizando que sempre fazem trabalhos diferenciados e que também montam os cantos de atividades diversificadas, não fazendo grandes questionamentos à pedagoga.*
- A pedagoga acata os questionamentos e os esclarece? *Sim, fazendo alguns links com o que as professoras questionam, dando algumas sugestões do que fazer, a grande maioria dos questionamentos são relativos as práticas das professoras.*
- Houve alguma interrupção do trabalho de formação da pedagoga ? *Sim. Quem a interrompeu e por qual motivo? Direção – solicitando fotos de atividades a pedagoga*
- Tempo de duração da formação: *8h 30 min às 9h 52 min*
- Outras informações que o pesquisador considerar relevantes:

A pedagoga coloca que a equipe de permanência faz um trabalho baseado na arte dramática e nas artes visuais, utilizando - se do uso das tecnologias. Coloca também, que há uma dificuldade em trabalhar a formação com as professoras devido a demandas de pais, crianças e reuniões. Uma professora elogia a parceria com a pedagoga.

APÊNDICE 8 - OBSERVAÇÃO FORMAÇÃO CMEI E

CMEI : E

Pedagoga: E

Data: 09/08/2022

Número de profissionais atendidas : 2 - Professoras do Pré II

- Tema da formação: *Documentação pedagógica (pareceres descritivos, portfólios e mini- histórias).*
- Material utilizado pela pedagoga: *Texto - Documentação pedagógica uma possibilidade metodológica - Caderno II -MEC- Organização Paulo Fochi 2018.*
- Forma como inicia o estudo: *Explana sobre o texto, conversando sobre o planejar e replanejar e indaga sobre quais instrumentos, utiliza-se no processo documental.*
- Metodologia de trabalho: *A pedagoga inicia a formação, comentando não haver muito material escrito, sobre a diferença dos registros, em parecer descritivo, portfólios e mini – histórias. Conta que esta formação, está ocorrendo devido à indagação do próprio grupo de professoras, pois as mesmas, tem a impressão de fazer o mesmo trabalho por três vezes. Uma vez no parecer descritivo, outra no portfólio e a última através das mini -histórias. Com a leitura de trechos do texto, comenta sobre como ressignificar os registros, como avançar a partir do lugar onde a equipe já está.*
- Questionamentos das profissionais sobre a temática: *coloca as professoras que não existe o certo e o errado e que é preciso fazer escolhas, após esta conversa, a pedagoga pontua que as paredes do CMEI, devem comunicar o que acontece, através da mini -histórias (esta equipe de profissionais optou por utilizar a temática de interações e brincadeiras), o portfólio deve trazer na sua composição, as escolhas que as professoras e as crianças optaram por fazer, e que fazem sentido para aquele grupo de crianças, o parecer descritivo é a síntese de todo o processo vivido pela criança, ao longo de 2022 trazendo questões de alimentação, rotina e atividades.*
- A pedagoga acata os questionamentos e os esclarece? *Sim. As professoras perguntam sobre o trabalho, com o nome das crianças, e a pedagoga coloca que*

faz parte da trajetória das crianças, se eles querem escrever, há esta possibilidade; foi comentado sobre a transição do CMEI para a escola. Também pontuam, sobre o centro de interesse das crianças que são as conversas entre seus pares, a pedagoga faz questionamentos sobre como organizar estas falas das crianças em documentação pedagógica.

- Houve alguma interrupção do trabalho de formação da pedagoga? *Não houve.*
- Tempo de duração da formação: *8 h 40 min às 10 h 07 min*
- Outras informações que o pesquisador considerar relevantes:

O texto foi lido no tablet e a pedagoga auxiliou as professoras no uso desta tecnologia.

Com o horário de permanência reduzido é necessário fazer o que é possível, não é obrigatório, colocar um registro nas paredes, ou no portfólio mensalmente. Foi combinado com a pedagoga, que será executado um texto introdutório para se colocar no portfólio, explanando o porquê de tal escolha.