

PARA ALÉM DO ASSISTENCIALISMO E DA ESCOLARIZAÇÃO: as práticas curriculares com a experiência da infância e os desafios impostos à formação continuada

BEYOND ASSISTANCE AND SCHOOLING: curriculum practices with the childhood experience and the challenges imposed to continuing education

MÁS ALLÁ DE LA ASISTENCIA Y LA ESCOLARIDAD: prácticas curriculares con la experiencia de la infancia y los desafíos impuestos a la formación continua

Sammy W. Lopes 

Ghislaine Martins Tolentino 

Larissa Eugênia Leal 

Wirna Cardoso 

RESUMO

O ensaio propõe analisar os desafios que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2016) têm infringido sobre as práticas educadoras e os processos de formação continuada das professoras que atuam nas redes municipais de educação infantil. Nesta direção, busca-se entender as causas que têm dificultado a promoção das rupturas prático-conceituais sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - e como tais causas se relacionam com o problema da formação; bem como proceder uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil no sentido de demonstrar como tal documento se desvincula politicamente das citadas diretrizes, expressando-se enquanto um retrocesso dedicado ao atendimento dos interesses privatistas sobre a educação pública e provocando consequências negativas graves sobre os processos de formação. O ensaio alinha-se à leitura de Gilles Deleuze da obra *Ética de Baruch Spinoza* e à leitura de Suely Rolnik sobre a obra de Félix Guattari. Esperamos compor entendimentos capazes de viabilizar a promoção de estilos de formação continuada mais democráticos, potentes e efetivos.

Palavras-chave: Educação infantil; Currículo; Formação continuada.

ABSTRACT

The essay proposes to analyze the challenges that the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009) and the National Common Curricular Base for Early

Childhood Education (BNCC, 2016) have inflicted on educational practices and the continuing training processes of teachers who They work in municipal early childhood education networks. In this direction, we seek to understand the causes that have hindered the promotion of practical-conceptual ruptures suggested by the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education - and how such causes are related to the problem of training; as well as carrying out a critical analysis of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education in order to demonstrate how such a document is politically disconnected from the aforementioned guidelines, expressing itself as a setback dedicated to meeting private interests in public education and causing serious negative consequences on training processes. The essay aligns with Gilles Deleuze's reading of Baruch Spinoza's Ethics and Suely Rolnik's reading of Félix Guattari's work. We hope to create understandings capable of enabling the promotion of more democratic, powerful and effective styles of continuing education.

Keywords: Early childhood education; Curriculum; Continuing education.

RESUMEN

El ensayo se propone analizar los desafíos que las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI, 2009) y la Base Curricular Nacional Común para la Educación Infantil (BNCC, 2016) han impuesto a las prácticas educativas y a los procesos de formación continua de los docentes que Trabajo en redes municipales de educación infantil. En esta dirección, buscamos comprender las causas que han dificultado la promoción de rupturas práctico-conceptuales sugeridas por las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Infantil - y cómo dichas causas se relacionan con el problema de la formación; así como realizar un análisis crítico de la Base Curricular Común Nacional para la Educación Infantil con el fin de demostrar cómo dicho documento se desvincula políticamente de los lineamientos antes mencionados, expresándose como un retroceso dedicado a atender intereses privados en la educación pública y provocando graves consecuencias negativas en los procesos de formación. El ensayo se alinea con la lectura que hace Gilles Deleuze de la Ética de Baruch Spinoza y la lectura que hace Suely Rolnik de la obra de Félix Guattari. Esperamos crear entendimientos capaces de permitir la promoción de estilos de educación continua más democráticos, poderosos y eficaces.

Palabras clave: Educación infantil; Currículo; Educación permanente.

Introdução

Com a publicação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), e as interpretações acadêmicas diversas, inclusive conflitantes então produzidas. Surge a necessidade de rediscussão das singularidades prático-conceituais, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e sobre como estas, orientam politicamente a produção dos currículos para a educação da infância na contemporaneidade.

De modo geral, as ditas singularidades referem-se à necessidade de que as práticas educadoras da infância ocorram a partir da própria experiência infante e, portanto, da participação ativa das crianças na produção do movimento curricular. Conseqüentemente, os processos educativos na educação infantil precisam ocorrer a partir da exploração do próprio movimento da infância, no qual as crianças tecem cotidianamente seus fazeres-saberes, em meio ao próprio artifício brincante. Apropriando-se de tais movimentos, enquanto planos coletivos de constituição, fundamentais à elaboração e desenvolvimento da atividade curricular-educadora.

Neste contexto, afirmou-se imperativo a construção de propostas de formação continuada de educadores para as Redes Públicas de Educação infantil, que se mostrassem potentes a fim de ocupar-se, com as múltiplas inovações teórico-práticas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Uma vez que tais inovações (confusamente expressas na BNCC), têm provocado discussões políticas acirradas, tanto no âmbito acadêmico, quanto nas instituições educadoras e secretarias municipais de educação, sobretudo: acerca de (1) como traduzir as novas proposições político-conceituais em práticas educadoras efetivas; e (2) como encarregar-se do problema acerca das fragilidades formativas das docentes, que dificultam a implementação da nova orientação.

Os obstáculos expostos se complicam, porque as práticas curriculares da educação infantil, usualmente, encontram-se ainda profundamente marcadas: seja pela tradição assistencialista (atendimento centrado em ações de cuidado); assim como pela tradição da escolarização (preparação para a escola voltada à antecipação de conteúdos do ensino fundamental). Tradições estas, com as quais os novos referenciais exigem romper.

Por consequência, as problemáticas colocadas sobre como promover a implantação da nova proposta curricular para a educação infantil sugerida pelas DCNEIs, apontam para a necessidade de uma reorganização qualitativa dos percursos de formação continuada, essenciais para que as professoras possam habilitarem-se a efetuar o desejado processo de transição.

É justamente nessa cartografia complexa de linhas de força, que se traça entre os múltiplos territórios da educação infantil na atualidade, que o presente ensaio pretende se instaurar, no sentido de problematizar: Como se constituem as causas que justificam as dificuldades enfrentadas pelas docentes na tentativa de promover a mudança de paradigmas proposta pelas DCNEIs? Como o entendimento de tais causas poderia se constituir, como ponto de partida para a promoção de processos de formação continuada aptos a, efetivamente, ajudar as professoras a superarem as dificuldades enfrentadas?

Entre o teórico e o empírico

O trabalho se concebe na modalidade de ensaio, mas se pronuncia, também, a partir de uma pesquisa cartográfica¹ ainda em fase muito inicial de desenvolvimento.

A referida pesquisa visa, sobretudo, acompanhar os desenvolvimentos das linhas de vida traçadas, em meio aos processos de subjetivação, que se compõem nos movimentos de produção dos currículos para a educação da infância. De forma, que tais currículos passam a se configurar, potencialmente, como verdadeiros campos de composição para o devir de estilos singulares de educar.

A investigação se orienta pelo propósito de acompanhar o processo de enunciação das experiências curriculares tecidas pelas professoras e seus educandos no chão da escola. Utiliza-se assim de estratégias de interação discursiva, que colocam em jogo como se constituem, se desfazem e se refazem os territórios existenciais (éticos, estéticos, políticos) rabiscados nos movimentos de tessitura das relações educadoras com a infância, quando tais movimentos se permitem acolher o ser da infância sob certa condição de *centralidade*.

Dessa maneira, faz-se uso, sobretudo, de insídias metodológicas associadas ao recurso da *conversa* (Deleuze, 1998, p. 9-27). Considerando-se, que esta pode expressar a própria mundanidade, ou seja, modos por meio dos

¹ Seguindo Rolnik (2006) [...] para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

quais os acontecimentos subjetivos, constitutivos do ser-no-mundo, podem ganhar uma forma efetiva de manifestação. (Heidegger, 2006, p.111)

Tomada deste ponto de vista, a conversa tende a se apresentar enquanto força expressiva, produtora em potência de estilos fabulantes de enunciação, acerca das experiências educadoras; estilos estes aptos a tornar legíveis as formas singulares de constituição de problemas e de modos de resolução imanentes ao processo de compor currículos com a infâncias e exercer a profissionalidade docente desde pontos de vista de inflexão.

Sob a perspectiva cartográfica, baseando-se em Deleuze e Guattari (1992), compreende-se que as narrativas, que ganham corpo na conversa, não se determinam, exclusivamente, com base na tentativa de se proceder um resgate objetivista do passado, isto é, conforme o uso instrumental de uma memória seletiva e fotográfica; mas também, e de modo decisivo, tais narrativas se apresentam como tentativas de produção de sentido, que se conformam sob influência de forças de natureza subjetiva, afetiva e sensivelmente determinadas.

De modo que esta modalidade intensiva de narrativa só pode constituir uma imagem do passado reconfigurando-o necessariamente; ou seja, conforme a natureza fortuita, aleatória e contingente de uma combinação de componentes subjetivos, que desencadeia e faz expandir uma modalidade afetiva-sensível de memória.

Neste contexto, o movimento de pesquisa cartográfica se traça tanto para acompanhar as artimanhas artísticas, estendidas pelas professoras e seus educandos em função de esboçar novas sensibilidades, compreensões, éticas e estilos de enunciação acerca do problema da educação, do currículo e do significado da profissionalidade docente; quanto para causar a intercessão das diferentes narrativas pronunciadas no sentido de viabilizar uma avaliação grupal, acerca das potências e impotências educadoras desenhadas por estas mesmas narrativas².

Crítica aos percursos de formação continuada de professoras baseados nos modelos de profissionalização

² O movimento de pesquisa se desdobra a partir de um grupo de estudo no qual as/os professoras/es, no primeiro momento, apresentam relatos de experiência sobre suas práticas curriculares. Tais relatos são registrados em vídeo, o qual é encaminhado posteriormente aos demais participantes do grupo. Tendo acesso ao vídeo, os participantes elegem os principais pontos de interesse para discussão e elaboram por escrito as questões que desejam discutir no contexto do que foi apresentado. As questões levantadas são previamente enviadas à/ao apresentadora/or e, em um segundo momento as conversas são estendidas.

Quando se pensa a formação da educação infantil de uma perspectiva crítica e, ao mesmo tempo inventiva, é importante ponderar que em uma sociedade como a nossa, fortemente organizada com base na lógica do capital – ou seja, na produção, no trabalho, na exploração e no consumo - as expectativas e perspectivas sociopolíticas e culturais criadas em torno do problema da educação da infância e, conseqüentemente, da formação de professoras tenderão a guiar-se, também, sob a mesma lógica produtivista.

Dessa maneira, percebe-se que as políticas oficiais de formação continuada para as educadoras da infância se submetem a alguns preceitos filosóficos-humanistas, técnicos e científicos, os quais passam a definir os parâmetros de normalidade e do socialmente desejável para a organização e condução dos processos formais de educação da infância, orientados a efetuar a transformação da criança em um adulto útil ao sistema produtivo e, mais profundamente, a conservar o sonho de um futuro ideal para nossa sociedade burguesa e capitalista.

Por conseguinte, percebe-se que os percursos de formação continuada para a educação infantil se instituem no âmbito de relações políticas muito complexas, nas quais tecnologias sutis de controle social tendem a se exercer sobre os corpos que constituem esses espaços; configurando-se assim como dispositivos para a conformação e afirmação de determinados modos de subjetivação,³ os quais tendem a normalizar certas imagens de educação e de futuro como possíveis, ao mesmo tempo em que excluem outras, que destoam dos modelos então instituídos.

Dessa maneira as relações, que se traçam entre a formação técnica-científica e a formação sócio-político-cultural na educação infantil, se configuram com foco especial de interesse e atenção para as práticas de regulação do estado, que buscam se exercer nos processos formativos oferecidos a título de educação continuada.

É corriqueiro afirmar nestes processos, por exemplo, o discurso que funda a imagem de uma sociedade educadora como uma espécie de modelo ideal para a preservação e progresso técnico-científico da nossa existência em comunidade. Mas, nesses termos, usualmente, trata-se da imagem de uma sociedade educadora orientada, sobretudo, à valorização dos padrões lógico-

³ Os modos de subjetivação se referem aos processos múltiplos por meio dos quais atribuímos sentido ao mundo, às suas coisas e fenômenos... e, a partir daí, nele nos posicionamos, assumindo modos de ser, de pensar e agir que estabelecem um entre espaço-tempo interior e exterior o qual então tomamos como real.

racionais constituídos destacadamente, a partir do molde epistemológico das ciências exatas.

Apreende-se assim, porque os percursos de formação continuada programados no âmbito do poder público - no que tange à sua concepção político-filosófica e modos de planejamento e implementação; se afirmam como uma modalidade de ação político-administrativa, que se obriga a desconsiderar, como realidades potencialmente formadoras, isto é, negasse o plano das experiências concreta e qualquer possibilidade de pensar os processos criadores, diferenciais que desenrolam nos movimentos curriculares.

Tal postura/atitude, assumida de modo usual pelas políticas públicas de formação continuada, além de colonizadora e autoritária; se configura como uma prática problemática: a tentativa de determinação do papel sociopolítico do profissional por forças externas ao processo educador - objetivando instituir a imagem ideal de um profissional “qualificado” e “competente” - acaba por produzir reações negativas quando da tentativa de efetivação dos projetos de formação continuada, uma vez que, ao chegarem às escolas, esses se mostram tendencialmente inócuos, artificiais e descontextualizados aos olhos das profissionais, que lá se encontram, não atendendo às suas especificidades formativas.

Nesta mesma esteira, as políticas de formação continuada instituídas pelo poder público - por conta da forma hierarquizada e imperiosa como entendem o próprio sentido da formação; partem do mandatório de que para planejar e gerir o percurso formador é preciso imputar-lhe um caráter ortopédico, isto é, assumem como referência a imagem de um modelo ideal de profissionalização, instituído por determinadas linhas sedentárias de produção acadêmica. Tal imagem ideal tende, então, a ser contraposta a uma imagem genérica e preconceituosa acerca das práticas educadoras correntes, que se exercem cotidianamente na experiência escolar concreta, de modo que estas últimas passam, assim, a serem classificadas como deficitárias, ao não se alinharem ao modelo de profissionalização que se pretende ver instituído.

Desse modo, o arquétipo da profissionalização fundamenta e guia a constituição e desenvolvimento de uma modalidade de formação continuada comprometida essencialmente com o formato da capacitação e do treinamento. Trata-se essencialmente de um empreendimento capitalístico, que precisará dotar com as qualidades teóricas e pragmáticas desejáveis (conformadas com base nos modelos-padrões ideais perseguidos); as quais, de modo imaginado, desde sempre lhes faltariam.

De forma complementar e simultânea, é comum que as políticas oficiais de formação implantarem dispositivos de controle complementares, como os de

caráter meritocrático, os quais visam adicionar ao processo formador ingredientes de natureza, dita, “motivadora”. Neste sentido, caso os preceitos formativos/reguladores prescritos sejam rigorosamente levados a cabo e apresentem os resultados esperados; é usual oferecer às escolas e às suas profissionais premiações (financeiras, inclusive) vinculadas ao atingimento das metas estabelecidas. Explora-se dessa forma a cultura da competição e do individualismo com dispositivo formador, o qual se efetua asseverando as relações de concorrência entre as instituições educadoras e mesmo entre as profissionais docentes dentro de uma mesma unidade.

Adicionalmente, os profissionais docentes da educação infantil pública não deveriam se tornar destinatários, por exemplo, do famigerado assédio que os coagem a se “modernizarem constantemente”, em função de fazer frente às recorrentes crises paradigmáticas instauradas pelo capitalismo mundial, as quais tentam impor e normalizar um regime ininterrupto de exigências educacionais necessárias para atender às suas autorrenováveis estratégias exploratórias.

Nesse sentido, o discurso neoliberal dominante que influencia sobremaneira a elaboração das políticas públicas de formação continuada para as professoras na educação infantil, busca impor às docentes a versada “condição intratável de endividamento”; ou seja, caracterizá-las como sujeitos portadores de um débito formativo impagável: sob tal ponto de vista as professoras estariam como que condenadas a se reformularem ininterrupta e indefinidamente (preferivelmente por conta própria) conforme a premissa de que o desenvolvimento profissional deve ocorrer de forma incessante.

Percebe-se, assim, que os percursos oficiais de formação continuada buscam como que apartar os educadores da possibilidade de pensar, atribuírem problemas e sentidos singulares à sua própria profissionalidade; afirmando-se discursos que limitam a formação continuada como dispositivo necessário, para que esses possam, por exemplo, desenvolver certo modo mais “autônomo e flexível” de atuação, hábil para fazer com que os educandos sejam capazes de “aprender a aprender”.

Se impõe desta forma uma visão particularista acerca do papel sociopolítico da educação e do profissional docente (o professor competente, o professor pesquisador, o professor reflexivo); ou seja, visões de educação e docência comprometidas com a lógica produtivista do capital que afirma a necessidade de preparar as crianças para construção de um projeto social, desde já, conformado por modelos e padrões burgueses.

Nessa direção, enuncia-se oficialmente o imperativo de que a formação deve...

[...] acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” [bem como desenvolver um] ...diálogo e a parceria com atores e instituições, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (Brasil, 2014, p. 11).

Com isso, se tenta regular os critérios de produção do próprio sentido social da educação e do trabalho docente, impondo certas determinações conceituais e técnicas que, em última instância, visam conformar os modos de subjetivação dos educadores aos enquadres de um sujeito-objeto, resignado e diligente; continuamente, desejoso por fazer de si mesmo a imagem ideal de modelos-cópias científica e tecnicamente instituídos como desejáveis.

Ainda que se enuncie, em algumas proposições, que a formação continuada precisará considerar, por exemplo...

[...] os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida... [reiterando-se que] ...o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo [de formação] que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática (Brasil, 2014, p. 11).

No que pese a aparente abertura sugerida no texto oficial - aprofundando a possibilidade de se promover processos formativos mais abertos às demandas e experiências próprias das professoras; tais premissas serão comumente traduzidas no desenrolar do percurso formador sob a ótica finalista da obtenção de resultados pré-fixados e da afirmação dos padrões de educação e profissionalização já instituídos.

A Base Nacional Comum Curricular e problema da formação das educadoras da infância

Como visto, as referidas políticas de formação docente - baseadas na reprodução de modelos ideais de profissionalização - se afirmam com mais força e amplamente no contexto em que, a necessidade de reconfiguração das políticas educacionais e curriculares para a educação infantil, de alguma forma, se impõe previamente; pois seria justamente para implementar ou atender às demandas das ditas “novas políticas educacionais”, que se precisará reconfigurar também as políticas de formação de profissionais de educação. É nesta perspectiva que avaliamos ser importante proceder uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI, 2016).

Primeiramente é preciso evidenciar que, enquanto produção técnica, internamente articulada e efetuada no âmbito do Ministério da Educação e

Cultura (no período do governo do ex-presidente Michael Temer); a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (por mais que se esforce para tentar demonstrar o contrário) promove fundamentalmente um movimento político de ruptura e de infidelidade conceitual com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Percebe-se nitidamente o que se assevera acima, por exemplo, quando de modo um tanto quanto sorrateiro e atabalhado a BNCC (2016) tenta se apropriar do conceito de *campos de experiência*⁴ para rerepresentar e tentar impor uma uniformização curricular para a educação infantil, aportada na concepção tecnicista e ultrapassada de *currículo por competências*; a qual se configurou em um passado não muito distante como modelo para uma matriz curricular homogeneizada, orientada à consagração da relação formação-emprego em nível do ensino médio (LINO, 2021).

Desta forma, a noção de campos de experiência, na BNCC (2016), ganha um modelo de estruturação que, em última instância, impede e/ou limita seriamente a possibilidade de se tomar a experiência da infância, enquanto plano de constituição para o desenvolvimento do processo educador.

Ao pré-definir (1) cinco campos de experiência que a prática educadora da infância deveria necessariamente perpassar - eu, outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - ao determinar quais são (2) as competências que a criança deverá adquirir em cada um dos referidos campos, isto é, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (os quais induzem a pré-seleção de conteúdos de ensino) e (3) classificar e distribuir tais competências (e conteúdos implícitos) por faixas etárias; a BNCC (2016) se apresenta efetivamente, ainda que travestida de algumas nuances teóricas contemporâneas, como uma estrutura curricular fortemente comprometida com as áreas de conhecimento (dissimuladas nos *campos de experiência*), com a perspectiva medieval do ensino de conteúdos e obcecada pelo desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, em um profundo compromisso de lealdade com o modelo secular da escolarização (com o qual as DCNEIS, 2009, buscam romper).

Desde o jogo de correlações instituído pela BNCC (2016) no âmbito do currículo da educação infantil, naturalmente, uma série de efeitos colaterais graves se estabelecem como consequências inevitáveis das opções políticas, que instituem e se afirmam neste mesmo jogo: a abertura à implantação do livro

⁴ Modalidade de arranjo ou movimento curricular que busca acolher as situações, as experiências e os saberes-fazeres da vida cotidiana das crianças, articulando-os aos conhecimentos que fazem parte do nosso patrimônio cultural.

didático na educação da infância; a possibilidade de se promover avaliações de desempenho das crianças na aquisição das ditas competências; a necessidade de restringir os processos de formação de professoras às demandas específicas de tal modelo de estrutura curricular.⁵

Essencialmente - dado a efetuação do retrocesso nas políticas curriculares - as retrocedências no campo da formação docente se efetivam ao mesmo tempo, pois são anacronismos que precisam ser pensados, construídos e instaurados concomitantemente pelo poder gestor.

Nesta perspectiva, enquanto um currículo estruturado por competências (maquiadas como *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*) - nos moldes dos currículos dos cursos técnicos do antigo segundo grau nos anos 70 - a BNCC da Educação Infantil (2016) precisará sugerir, que os educadores assumam uma função mais restrita, determinada, específica.

Conseqüentemente, a profissional ideal (o modelo ideal de profissionalização) passaria a se impor um conjunto de problemas de natureza técnica, construídos em referência às exigências prescritas pelo modelo curricular desenhado pela BNCC (2016), por exemplo... considerando-se a idade das crianças, quais os *objetivos de aprendizagem* devem ser alcançados em cada um *dos campos de experiência*? A aprendizagem de que conteúdos poderá garantir a conquista de tais competências? Que atividades funcionariam melhor para efetuar a aprendizagem dos ditos conteúdos (e, por consequência, a conquista das competências firmadas no documento)? Como distribuir ao longo do ano letivo as competências a serem conquistadas pelas crianças em cada um *dos campos de experiência*?

Em outras palavras, os retrocessos político-educacionais infringidos pelas BNCC (2016) se decalcam sobre o processo de formação de modo a impedir, que as docentes e seus educandos possam participar ativamente do jogo de forças sociais, em que o sentido do currículo, da profissionalidade docente e do próprio ato de educar se conforma enquanto noção instável - sempre muito parcial, precária e provisória - neste mesmo jogo.

O rol de implicações que se traça entre a BNCC (2016) e os processos de formação (inicial e continuada) para a educação infantil, se caracteriza assim como tentativa de se exercer uma prática de governo que, em última instância, busca apartar as profissionais da possibilidade de pensar crítica e criativamente

⁵ Em outras palavras, ao impor uma reconfiguração curricular que preza por práticas de controle, centralização e padronização de ações educadoras, a BNCC (2016) favorece diretamente a aceleração dos processos que podem concretizar a privatização e mercantilização do direito à educação. Ver Lino (2021)

o sentido da sua própria prática; isso, a favor da noção autoritária de que elas só poderiam tomar parte (ou serem reconhecidas como competentes) no contexto formal da educação da infância, caso desejassem reproduzir o modelo-ideal de profissionalização preconizado pela base.

Entretanto, se o poder de governar precisa se efetuar mediante uma conjugação de forças e meios quase ilimitados... o que ele tenta governar com tanto esforço, evidentemente, também sua potência ação.

Considerações Finais: docência e potência

Na contramão do exposto no capítulo anterior, os movimentos intempestivos que caracterizam os processos de constituição da profissionalidade docente - pensada enquanto experiência, que se efetua no próprio ato de educar e de tecer currículos com a infância - não precisariam se expor à tentativa de colonização usualmente implementada pelos percursos formativos oficiais, os quais tendem a assumir por princípio que os profissionais da educação são os principais responsáveis pelas situações de *fracasso* dos educandos.

Em oposição a tal perspectiva colonizadora, destacamos que as experiências e os saberes-fazeres docentes rascunhados no fluxo da produção das relações educadoras que engendram o currículo - em função do imperativo de ter que distinguir e elaborar respostas efetivas para os problemas complexos surgidos - podem e devem ser necessariamente vinculados à própria dinâmica do processo formador.

De maneira que a experiência profissional, ela mesma, mostra-se pujante o suficiente para produzir, expressar e abrir discussões e avaliações coletivas acerca dos sentidos mais ou menos valorosos, que as educadoras delineiam cotidianamente para efetuar o ato de educar, o currículo e a própria profissionalidade docente; tomados então positivamente pelo percurso formador enquanto práticas de natureza instável, mas potencialmente singulares.

Deste ponto de vista de inflexão, os percursos de formação continuada se comporiam, predominantemente, não como práticas colonizadoras de reprodução de modelos ideais de profissionalização; mas sim como plano de constituição, expressão e avaliação coletiva das artes curriculares e dos estilos singulares de docência, que se esboçam em potência no movimento dinâmico de produção das relações educadoras com a infância.

Afirma-se assim a potência do processo educador-curricular tecido cotidianamente no chão da escola pelas educadoras e seus educandos como

experiência que - ao se constituir por meio de artifícios, saberes e fazeres múltiplos; em meio a circunstâncias concretas imprevisíveis e sob a constituição de relações muito complexas e subjetivas – tal experiência guarda em si ordens muito diferenciais, necessárias e potencialmente formadoras.

Neste contexto, o princípio formador fundamental diz respeito a dar às professoras o direito ao problema, de pensar e enunciar os próprios problemas e modos de resolução, segundo a produção de estilos próprios de entendimento e expressão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, **Relatório de Gestão 2009-2013**, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, DF: CAPAS, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Consulta Pública. Brasília: MEC, 2016.

DELEUZE, Gilles. Espinoza: **Filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Lisboa, Portugal: Relógio D' Água, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Educação: experiência e sentido).

LINO, Lucília Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, São Lourenço do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 40–56, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701>. Acesso em: 7 nov. 2023.

LOPES, Sammy W. *O Currículo, a Infância e o Tempo*. In: **Currículos e Artistagens**: Ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental Transformações Contemporâneas Do Desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

Submissão: 20 nov. 2022

Aceito em: 10 out. 2023

ⁱ Sammy William Lopes

Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Infância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: samwlopes@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6706223498552304>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6017-5844>

ⁱⁱ Ghislaine Martins Tolentino

Graduanda em Pedagogia, Bolsista do Projeto de Extensão: "A Educação de Educadores para Atuarem na Formação em Serviço da Pré-escola" e Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UERJ), mediadora escolar, bacharel em Letras.

E-mail: ghislainemt@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3633268629294177>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2853-133X>

ⁱⁱⁱ Larissa Eugênia Leal

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Voluntária do Projeto de Iniciação Científica e membro do Grupo de estudos e pesquisas "Infâncias e Currículos" (UERJ)

E-mail: larissaleal.20166@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8584918643124676>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3096-1392>

^{iv} Wirna de Medeiros Cardoso

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Voluntária do Projeto de Iniciação Científica e membro do Grupo de estudos e pesquisas "Infâncias e Currículos" (UERJ)

E-mail: wirnams@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2440269536525724>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6597-7150>