

# **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM CAMPO DE DISPUTAS**

Mirian França Santos

Universidade de São Paulo (USP)

mirian.santos@usp.br

Bianca Correa

Universidade de São Paulo (USP)

biancacorrea@ffclrp.usp.br

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é parte de um doutorado em andamento que, por sua vez, compõe projeto de pesquisa coletiva sobre a gestão da/na educação infantil em uma região metropolitana do interior do estado de São Paulo.

Desde o período de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), passando pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), pudemos presenciar fortes disputas em torno dos conteúdos curriculares e do trabalho docente. Alguns exemplos que sustentam essa afirmativa são: a retirada de expressões e assuntos ligados a gênero e sexualidade do PNE, a apresentação de projetos inconstitucionais e reacionários como o “Escola sem Partido” (CARREIRA, 2016) e as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia que tenderam a dicotomizar teoria e prática (LOPES, 2019).

Os momentos de formação continuada podem se constituir como espaço ótimo para compartilhar e debater coletivamente as diversas questões que envolvem o processo pedagógico. Nesse sentido, entende-se que a atividade docente se dá no coletivo e que professores/as precisam ter sua autonomia relativa garantida para planejar e organizar seu trabalho. Contudo, nossa hipótese é a de que as necessidades reais vivenciadas em creches e pré-escolas pelas crianças, professoras/es e pelas famílias estão perdendo espaço, nesses

momentos, para as exigências da agenda neoliberal que coloca a educação a serviço do capital.

## **DISCUSSÃO**

Seguindo um movimento de empresariamento das funções do Estado (CASIMIRO, 2016), as disputas em torno dos conteúdos curriculares e do trabalho docente têm sido protagonizadas por diversos grupos ligados a setores econômicos, os quais têm exercido forte influência na elaboração de políticas educacionais. Esses grupos trazem para a educação formas de atuação próprias do mercado que, como argumenta Freitas (2011), possuem características (neo)tecnicistas que enfatizam a responsabilização, a meritocracia e a privatização por meio de práticas de monitoramento externo e ranqueamentos por resultados.

Amplia-se, nesse contexto, uma “cultura de medição em educação” (BIESTA, 2018) que tenta transformar os processos educacionais em dados quantificáveis e mensuráveis, de modo a ser possível compará-los. Os códigos alfanuméricos presentes na BNCC demonstram isso de modo inequívoco. Essas mudanças são acompanhadas por discursos revestidos por uma suposta neutralidade pedagógica, sendo compreendidas como questões meramente “técnicas”.

Em um período de tempo relativamente curto, a educação brasileira se viu diante de um grande número de supostas inovações, apresentadas em conceitos e expressões que mais remetem aos antigos modismos, dos quais o mercado se favorece produzindo uma série de materiais de formação (KUHLMANN JR., 1999), do que a algum avanço significativo no debate educacional.

Como argumenta Paro (2015), dada a singularidade do trabalho docente, cujo objeto de trabalho, diferente de outros tipos de produção, reage ativamente ao processo (porque trata-se de uma relação entre sujeitos, portanto, de uma relação política), é primordial que tanto os aspectos técnicos como os políticos sejam garantidos, os quais são interdependentes:

A ação da escola e de seus educadores reveste-se assim de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos. Os primeiros dizem respeito, acima de tudo, à liberdade e autonomia de professores e demais educadores escolares para planejarem e

organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. Os aspectos técnicos, por sua vez, têm a ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanente adequada, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade (Paro, 2015, p. 67).

Desse modo, compreendemos que os aspectos técnicos que envolvem o processo pedagógico abrangem muitas outras questões além daquelas ligadas a procedimentos e resultados: eles dizem respeito, sobretudo, às condições objetivas, as quais pouco são consideradas pelos grupos empresariais que atuam na educação.

No âmbito da educação infantil, em especial, corre-se o risco de minimizar a relevância das brincadeiras e das interações, eixos do trabalho pedagógico nessa etapa educacional, ao centralizar a atenção no desenvolvimento de “habilidades” e “competências” esperadas para cada faixa etária, conforme disposto na BNCC. Tal abordagem, que tem ocupado lugar significativo em momentos de formação continuada, pode conduzir à compreensão equivocada da criança como um ser homogêneo, desconsiderando seus pertencimentos sociais (de classe, raça, gênero, entre outros), além de partir de uma noção erroneamente fragmentada e linear do processo de aprendizagem. Limitando assim, também, o trabalho docente, uma vez que sua atividade é reduzida ao cumprimento de prescrições externas.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES**

A influência dos interesses do mercado na formulação de políticas educacionais não apenas desvia os seus conteúdos para uma direção afastada da garantia dos direitos até então conquistados, como também contribui para a criação de estruturas rígidas que acentuam o controle sobre o trabalho docente. Ao apresentar supostas inovações, são geradas novas portas para o mercado voltadas para cursos de formação continuada e treinamentos destinados a implementar essas mudanças. Conforme a análise de Miguel (2016), esse processo representa um ataque ao exercício da docência e ao pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.
- CARREIRA, D. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais.** São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, 2016.
- CASIMIRO, F. **A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980–2014).** 2016. 479 p. Tese de Doutorado. Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2016.
- FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES. **Simpósio PNE–diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional,** 2011.
- KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. *In:* FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCAR/UNICAMP, p. 51-65, 1999.
- LOPES, Y. **Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.** 2019. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis,** v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- PARO, V. **Diretor escolar: educador ou gerente?.** Cortez Editora, 2015.