



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Raquel Schutz

A constituição da docência e suas especificidades na Educação Infantil e Anos Iniciais:
uma genealogia do professor da Educação Básica

Florianópolis
2021

Débora Raquel Schutz

A constituição da docência e suas especificidades na Educação Infantil e Anos Iniciais:
uma genealogia do professor da Educação Básica

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Jaison José Bassani, Dr.

Coorientadora: Carolina Fernandes da Silva, Dra.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schutz, Débora Raquel

A constituição da docência e suas especificidades na Educação Infantil e Anos Iniciais : uma genealogia do professor da Educação Básica / Débora Raquel Schutz ; orientador, Jaison José Bassani, coorientadora, Carolina Fernandes da Silva, 2021.

325 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Genealogia. 3. Docência-constituição. 4. Educação básica. 5. Professor. I. Bassani, Jaison José. II. Silva, Carolina Fernandes da. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Débora Raquel Schutz

A constituição da docência e suas especificidades na Educação Infantil e Anos Iniciais:
uma genealogia do professor da Educação Básica

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Jaison José Bassani, Dr.
DEF/CDS/UFSC – Orientador

Prof.^a Carolina Fernandes da Silva, Dra.
DEF/CDS/UFSC – Coorientadora

Prof.^a Claricia Otto, Dra.
MEN/CED/UFSC – Examinadora

Prof.^a Ana Regina Ferreira de Barcelos, Dra.
RME/Florianópolis/SC – Examinadora

Prof. Santiago Pich, Dr.
EED/CED/UFSC – Examinador

Prof.^a Karina de Araújo Dias, Dra.
RME/Florianópolis/SC – Examinadora Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Jaison José Bassani, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2021.

AGRADECIMENTOS

*Refletir acerca do sentimento de gratidão, que permeia esse percurso formativo no qual me inscrevi, que possibilitou a minha constituição enquanto pesquisadora, que recorre às ferramentas científicas para compreender **como nos tornamos o que somos**, implica considerar um conjunto de sujeitos que estiveram **lado a lado** nessa caminhada e que de algum modo, contribuíram para que eu chegasse até aqui.*

*Assim, esse sentimento de gratidão é destinado à **Deus**, que independentemente da produção de uma religiosidade que o denomine, faz parte das verdades que me constituem; a espiritualidade é uma dimensão que me torna quem eu sou, e que nesse percurso esteve presente como um **fôlego de vida**.*

*A gratidão também aos meus familiares que sempre me apoiaram nesse percurso, ao meu esposo **Daniel**, à minha filha **Larissa**, aos meus pais **Niberto** e **Matilde**, meus irmãos **Carolina (in memoriam)** e **Bernardo**, minha sogra **Rosa**, meus primos **Kevin** e **Lenin**, minha tia **Nísia**, que me apoiaram no percurso, compreenderam minhas ausências e sempre se colocaram à disposição para estar ao meu lado nessa caminhada.*

*Ao meu professor orientador **Jaison Bassani**, que nesse percurso foi fundamental para me ajudar a encontrar os caminhos, a refletir, a recuar dois passos e avançar três, a dizer com toda **sensibilidade** que o conteúdo estava muito bom, mas que a forma precisava ser alterada, que foi o farol que me ajudou a encontrar a direção.*

*Ainda, me sinto grata à **Ana Regina** e a **Rosetenair** que na minha trajetória profissional foram companheiras que me inspiraram e incentivaram, e de forma mais “prática” nessa pesquisa, disponibilizaram os materiais de seus acervos pessoais para compor parte das fontes desta pesquisa.*

*E, por fim, minha gratidão à **Secretaria Municipal de Educação** de Florianópolis, que mantém um compromisso político com o processo formativo de seus profissionais e garante na constituição das políticas públicas educacionais a licença aperfeiçoamento, que possibilitou que eu dedicasse meu tempo exclusivamente a esse percurso de pesquisa, o que foi fundamental para a composição do trabalho aqui apresentado.*

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

(GALEANO, 1994)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a constituição do sujeito professor da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, de modo a identificar como se constituíram as especificidades que vem produzindo a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender os modos de exercício do saber-poder nos processos de subjetivação docente. A perspectiva foucaultiana, com ênfase na análise genealógica, se constituiu como ferramenta teórico-metodológica mobilizada para a investigação, de forma a localizar as rupturas, as discontinuidades e permanências presentes nos discursos dos documentos orientadores que foram elaborados no decorrer da história da Rede Municipal de Educação. Para tal, foram analisados quatorze documentos orientadores que compõem a Educação Básica da Rede, sendo que destes, cinco são publicações referentes ao ensino fundamental, oito são relativas à educação infantil e uma é destinada à educação básica. A descrição desse conjunto de fontes é apresentada mediante cinco eixos de análise: a ordem do discurso, a relação saber/poder, as instituições sociais, os mecanismos de poder nos modos de educar a infância e a prática do exame: a produção de uma consciência de si. A partir de tais eixos elaboramos a constituição de nove figuras da docência que foram se constituindo no campo educacional como resultados desta pesquisa, sendo na educação infantil: 1) professor técnico-normalista, 2) educador pesquisador-mediador, 3) pedagogo professor-escolar e 4) pedagogo profissional da infância; no ensino fundamental: 5) professor técnico-transmissor, 6) professor crítico-dialógico-mediador, 7) professor híbrido-transmissor e crítico e o 8) professor pedagogo interativo; e na educação básica: 9) profissional relacional, inclusivo, mediador e problematizador. É importante ressaltar que no ensino fundamental foi possível identificar uma exclusão da infância demarcada pela produção do sujeito aluno na escola até a publicação da proposta curricular em 2008, assim como pela predominância dos saberes das áreas disciplinares, o que revelou que a produção dos discursos não incluiu explicitamente o professor dos anos iniciais nos documentos até 2008. Nesse contexto, consideramos que o governo da docência do professor dos anos iniciais produziu uma especificidade somente a partir da proposta publicada em 2008.

Palavras-chave: Genealogia. Professor. Educação Básica.

ABSTRACT

This research aims to investigate the constitution of the subject teacher of Basic Education in the Municipal Network of Florianópolis, in order to identify how the specificities that teaching in Early Childhood Education and in the Early Years of Elementary Education were constituted, seeking to understand the modes of exercise of knowledge-power in the processes of teacher subjectivation. The Foucaultian perspective, with emphasis on genealogical analysis, was constituted as a theoretical-methodological tool mobilized for the investigation, in order to locate the ruptures, discontinuities and permanences present in the discourses of the guiding documents that were elaborated during the history of the Municipal Network of Education. To this end, fourteen guiding documents that make up the Basic Education of the Network were analyzed, of which, five are publications referring to elementary education, eight are related to early childhood education and one is destined to basic education. The description of this set of sources is presented through five axes of analysis: the order of the discourse, the knowledge / power relationship, the social institutions, the mechanisms of power in the ways of educating childhood and the practice of the exam: the production of an awareness of you. From these axes, we describe the constitution of nine elements or nine teaching figures that were constituted in the educational field as results of this research, sending in early childhood education: 1) technical-normalist teacher, 2) researcher-mediator educator, 3) teacher-educator school and 4) professional childhood pedagogue, in elementary school: 5) technical-transmitting teacher, 6) critical-dialogic-mediating teacher, 7) hybrid-transmitting and critical teacher and 8) interactive pedagogical teacher; and in basic education: 9) relational, inclusive, mediating and problematizing professional. It is important to note that in elementary education it was possible to identify an exclusion of childhood demarcated by the production of the student subject at school until the publication of the curricular proposal in 2008, as well as by the predominance of knowledge in the disciplinary areas, which revealed that the production of the speeches it did not explicitly include the teacher of the initial years in the documents until 2008. In this context we consider that the government of the teaching of the teacher of the initial years produced a specificity, only from the proposal published in 2008.

Keywords: Genealogy. Teacher. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Programa de Educação Pré-Escolar.....	21
Figura 2 - Capa do documento Educação Infantil: Traduzindo em ações.....	22
Figura 3 - Capa do documento Educação Infantil: uma necessidade social.....	23
Figura 4 - Capa do documento Síntese da qualificação da Educação Infantil	24
Figura 5 - Capa do documento Educação Infantil: Formação em serviço.....	25
Figura 6 - Capa do documento Diretrizes Educacionais pedagógicas para a Educação Infantil	26
Figura 7 - Capa do documento Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis.....	28
Figura 8 - Capa do documento Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	29
Figura 9 - Capa do documento Conteúdos programáticos – 1ª a 8ª séries	30
Figura 10 - Capa do documento Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular.....	33
Figura 11 - Capa do documento Subsídios para reorganização didática no Ensino Fundamental	34
Figura 12 - Capa do documento Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	35
Figura 13 - Capa do documento Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	37
Figura 14 - Capa do documento Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos eleitos como corpus da pesquisa	41
Quadro 2 - Principais descobertas da pesquisa nos eixos de análise.....	45
Quadro 3 - Percurso metodológico da pesquisa	46
Quadro 4 - Figuras do professor no ensino fundamental	91
Quadro 5 - Figuras do professor na educação infantil.....	201
Quadro 6 - Figura do professor na educação básica.....	312
Quadro 7 - Figuras do professor	315

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEC	-	Centro de Educação Continuada
DEF	-	Diretoria de Educação Fundamental
ERER		Educação das Relações Étnico-Raciais
MRC	-	Movimento de Reorientação Curricular
NAPs	-	Núcleos da Ação Pedagógica
OSPB	-	Organização Social e Política Brasileira
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME	-	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EIXOS DE ANÁLISE	44
2.1	A ORDEM DO DISCURSO	46
2.2	RELAÇÃO SABER/PODER: A VERDADE DA PSICOLOGIA E DA PEDAGOGIA	55
2.3	INSTITUIÇÕES SOCIAIS: A ESCOLA E A FAMÍLIA	63
2.4	MECANISMOS DE PODER NAS FORMAS DE EDUCAR A INFÂNCIA NA INSTITUIÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR	71
2.5	PRÁTICA DO EXAME: A CONSCIÊNCIA DE SI	79
3	OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONDUTAS DOCENTES: A PRODUÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR.....	83
3.1	ENSINO FUNDAMENTAL	91
3.1.1	Professor técnico-transmissor	92
3.1.2	Professor crítico-dialógico-mediador.....	103
3.1.3	Professor híbrido: transmissor e crítico	128
3.1.4	Professor pedagogo interativo (mediador-dialógico) e (alfabetizador-inclusivo)..	150
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL	201
3.2.1	Professor técnico-normalista	202
3.2.2	Educador pesquisador-mediador	217
3.2.3	Pedagogo professor-escolar	231
3.2.4	Pedagogo profissional da infância.....	241
3.3	EDUCAÇÃO BÁSICA - PROFISSIONAL RELACIONAL, INCLUSIVO, MEDIADOR E PROBLEMATIZADOR	297
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	313
	REFERÊNCIAS.....	322

1 INTRODUÇÃO

Por conseguinte, o imperativo que embasa a análise teórica que se procura fazer — já que tem de haver um — eu gostaria que fosse simplesmente um imperativo condicional do gênero deste: se você quiser lutar, eis alguns pontos-chave, eis algumas linhas de força, eis algumas travas e alguns bloqueios. (FOUCAULT, 2008, p. 6)

A presente dissertação se constituiu com base numa trajetória de pesquisa que procurou investigar a constituição do sujeito professor a partir dos discursos da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, de modo a identificar como se produziram historicamente as especificidades que produzem a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de descrever os modos como os dispositivos¹ de poder produzidos na sociedade moderna vêm determinando os processos de subjetivação do docente ao longo da história, ao considerar que a verdade sobre o que é ser professor sempre é produzida num espaço e tempo específicos (CANDIOTTO, 2007), ao mesmo tempo em que ela os constitui.

Nesse contexto, é importante situar o entrecruzamento de minha trajetória acadêmica e profissional que mobilizou o desejo de investigar os mecanismos de poder que produzem o cotidiano no qual atuo profissionalmente, os quais vinha considerando como verdadeiros e, portanto, autoevidentes. Minha formação em nível superior é em Pedagogia, e tenho atuado como professora de Educação Infantil há um longo tempo. Pelos últimos dez anos faço parte do quadro de professoras da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, e, recentemente, fui convidada a fazer parte da equipe de assessoras pedagógicas da Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação, função que tenho exercido até então e que, dentre outras atribuições, envolve a formação continuada dos profissionais da Rede.²

¹ A noção de dispositivo abordada nesta pesquisa está ancorada na perspectiva elaborada por Foucault, que em alguma medida, aponta os dispositivos de poder como articulação, rede, que materializam as formas de poder. Segundo Castro (2008, p. 488), “[...] a *episteme* e o dispositivo são, em termos gerais práticas [...] as formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer [...] os dispositivos de poder como produtores de enunciados”. Ainda conforme Castro (2008): “O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não-dito”.

² A definição do conceito formação continuada para a Rede Municipal de Educação Infantil está explicitada no Caderno de formação a partir da seguinte perspectiva: “[...] a formação continuada é, concomitantemente, um direito e um dever dos(as) profissionais da educação. Ou seja, é um direito seu ter acesso a processos formativos e constitutivos de sua profissionalidade e um dever intrínseco às suas atribuições no campo da educação, sobretudo ao que tange à necessidade constante de fundamentar, aprofundar, ampliar e qualificar sua atuação (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 4). Vale destacar as contribuições da tese de autoria de Karine de Araújo Dias (2017) para refletir acerca dos processos de formação continuada, na medida em que se propõe a investigar que sujeito professor é constituído por meio dos discursos da política de formação continuada de professores,

No decorrer dessa trajetória profissional e formativa, as especificidades da Educação Infantil sempre delimitaram os percursos formativos e a prática docente na qual me inscrevi, o que revela uma produção discursiva que definiu contornos acerca da docência na Educação Infantil, ou seja, uma forma de ser professora com uma *especificidade* demarcada por modos *específicos* de educar crianças com uma faixa etária *específica* de 0 a 5 anos, constituída historicamente como pré-escolar.

Esses contornos da docência têm sofrido transformações historicamente delineadas por diferentes contextos e concepções, o que pode ser observado nas contribuições de alguns autores ao afirmarem que a docência na Educação Infantil tem sido pautada por práticas “higienistas, espontaneístas e escolarizantes que antecipam a lógica do ensino fundamental” (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 59), assim como, numa perspectiva de docência compreendida como trabalho interativo, *sobre e com* o outro que se constitui nas relações humanas (TARDIF, 2012).

A partir desses aspectos é possível observar distintas racionalidades operando na produção de discursos acerca da docência na Educação Infantil, de modo desarticulado e não ascendente no decorrer da história, o que evidencia rupturas, descontinuidades, mas também permanências e sedimentos nos discursos que anunciam os modos de ser professor.

Nesse contexto, ao me propor compreender, não meramente explicar (CASTRO, 2014) a constituição da docência, é necessário demarcar que é o professor da Educação Básica — mais precisamente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental — que me proponho a investigar, em etapas constituídas de modos diferenciados, mas que também respondem, produzem e reproduzem efeitos fundamentais de poder. Nessa perspectiva, é importante destacar que há uma produção discursiva, que define e circunscreve a Educação Básica enquanto um nível que compõe o sistema educacional brasileiro. Essa produção de um discurso verdadeiro acerca da educação e da infância funciona mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de n. 9394/96, que em alguma medida, se constitui como um importante elemento dos dispositivos de conformação da infância, ao definir que a educação das crianças deve ser dividida em três etapas, sendo elas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Essa forma de governamentalidade³ do biopoder, ao definir etapas no processo de educação das crianças, contribui para produção de especificidades a serem observadas em

intitulada “A formação continuada de professores da Rede Municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes”.

³ Michel Foucault, na obra “Segurança, território e população”, define a governamentalidade como sendo a maneira como se conduz a conduta dos homens (FOUCAULT, 2008).

cada uma das etapas, o que produz também, modos de conformação da docência que se orientam a partir de um determinado saber sobre a criança, pautado no conhecimento científico, em especial, na Medicina e na Psicologia que ganham espaço nos cursos de formação de professores que hoje se demarca como Curso de Pedagogia.

Por outro lado, ao considerarmos as modificações que a formação exigida para ser professor na Educação Básica sofreu no decorrer da história, destacamos que há um movimento de reelaboração discursiva do conhecimento científico expresso nos documentos legais que normalizam a educação, que produz especificidades na constituição da docência, assim como conforma modos de ser criança e define como a infância deve ser educada em cada período de seu desenvolvimento.

Essa produção de uma especificidade é contornada, de certa forma, pela delimitação de etapas na educação formal, em que delimitamos os processos de desenvolvimento infantil e as singularidades dos sujeitos que compõem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Enfim, ao delimitar singularidades das etapas educacionais e os modos de ser criança (mas também jovem e adulto), a docência vai ganhando especificidades, que serão descritas e analisadas nesse processo de pesquisa.

Outro aspecto importante a ser considerado na discussão da constituição da docência diz respeito às “especificidades dos sujeitos” que compõem a Educação Básica, as quais, como mencionado, foram historicamente produzidas, e que, nos discursos que delimitam quais sujeitos integram a Educação Básica, definem que se constituem de crianças, jovens, adolescentes e idosos. Todavia, a ênfase dos discursos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais delimita-se pela demarcação prioritária de um modo de relação com a infância que oferece formas específicas para constituição da docência, como se pode observar nos discursos da área que evidenciam que é nas relações com os sujeitos que compõem a Educação Básica que a docência também se consolida.

Com base nas contribuições de Foucault, mais do que pensar que o professor constitui a si mesmo na relação que estabelece com sua atuação profissional e com os sujeitos que educa, ele também é uma produção da sociedade, em que os discursos tomados como verdadeiros circunscrevem essa constituição, na mesma medida em que são produzidos como verdades em épocas determinadas. Ou seja, as ferramentas teórico-metodológicas mobilizadas nesta pesquisa para descrever a produção de um determinado modo de ser professor, estão ancoradas nas contribuições de Michel Foucault, o que possibilita compreender que a produção de uma determinada subjetividade docente é circunscrita pelas relações de poder e

saber que se constituem na sociedade moderna⁴.

Nesse sentido, com relação ao objeto de estudo, algumas questões centrais contribuíram para definição da problemática de pesquisa e do arcabouço teórico e metodológico mobilizado para compreender a constituição da docência e do sujeito professor. A problemática que mobilizou as reflexões delineou-se em descrever como os discursos presentes nos documentos curriculares oficiais da Rede Municipal de Florianópolis reinstituem a docência e suas especificidades nas duas primeiras etapas da Educação Básica, como normalizam a conduta dos professores em cada etapa.

Ao refletirmos acerca de como se constitui o professor, recorrer às contribuições de Foucault implica mobilizar dois conceitos que nos ajudam a pensar como nos tornamos o que somos. O primeiro deles é o *processo de normalização*, que, segundo Castro (2014), se consolida como uma importante engrenagem para o funcionamento do dispositivo disciplinar, na medida em que a norma se move em relação a um campo de comparação no qual se define o que se considera ótimo e, dessa forma, estabelece um padrão de referência que não se serve de códigos, mas de saberes que buscam adequar e homogeneizar, ou seja, normalizar. “Nesse sentido, a instituição carcerária, o hospital ou a escola, ainda que temporalmente encerrem, não são, estritamente falando, formas de exclusão, mas práticas de normalização inclusiva” (CASTRO, 2014, p. 71). O segundo conceito a ser mobilizado refere-se ao *processo de subjetivação*, na perspectiva da governamentalidade, que, segundo Castro (2014), opera de forma a governar os homens, conduzir condutas individuais e coletivas e que recorre a um conjunto de práticas que funcionam como dispositivos de segurança. Para a governamentalidade se efetivar, as relações de poder necessitam do exercício da liberdade, por isso para poder governar, os dispositivos de segurança recorrem aos mecanismos de veridicção, de produção de discursos verdadeiros. Não há governo sem liberdade, sem produção de verdade, sem um conjunto de regras e procedimentos que estabeleçam a distinção entre o verdadeiro e o falso, o normal e o anormal. Nesse sentido, a ação de governar, o exercício da liberdade e a produção da verdade também definem os modos de relação do sujeito consigo mesmo. Conforme aponta Castro (2014, p. 92):

Para Foucault essas formas reflexas do governo, da liberdade e da veridicção definem a ética. Precisamente a partir dessas noções o projeto de uma história da

⁴ É importante destacar que a presente pesquisa se propõe a investigar os modos pelos quais nos tornamos o que somos enquanto docentes, quais as relações de poder e saber produziram um determinado modo de ser professor na educação infantil, no ensino fundamental e na educação básica, sem que se determine um juízo de valor às figuras do professor elaboradas no decorrer da pesquisa. Vale considerar ainda, que a minha constituição enquanto docente também esteve governada por uma determinada relação saber/poder (pedagogia crítica e pós-crítica), que me constitui e em alguma medida, incide sobre as análises aqui apresentadas.

sexualidade terminou convertendo-se em uma história da ética ou, em outros termos, das práticas de subjetivação, dos modos de constituição de si mesmo como sujeito.

Para Foucault (2008, p. 241), “o indivíduo vai formar de si, pelo exame da consciência, certo discurso de verdade”, o que implica a normalização de certas condutas individuais e a constituição de uma determinada subjetividade. De acordo com Castro (2014), Foucault define discurso como simultaneidade do pensamento, sendo imprescindível pensá-lo na relação saber, poder e sujeito, em que se produzem discursos verdadeiros, que legitimam determinados discursos e excluem outros. Esse é um conceito-chave ao pensarmos a constituição do sujeito professor ao longo da história, tendo em vista que é o discurso vencedor que na relação saber/poder normaliza uma certa conduta, em que a partir dessa representação discursiva podemos elaborar a constituição das diferentes figuras do professor apresentadas nesta pesquisa.

Edgardo Castro (2014), em sua obra “Introdução a Foucault”, também situa a compreensão de Foucault acerca da sociedade e das relações que constituem o homem moderno, em que destacamos a compreensão das instituições sociais como espaços de acumulação de capital e de corpos, com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis, o que nos leva a reconhecer a escola moderna como uma dessas instituições.

Nesse contexto de uma sociedade disciplinar, o autor destaca também o papel do poder disciplinar e da institucionalização na emergência das ciências do homem, o que nos remete a considerar uma articulação do discurso científico acerca da educação e do professor à modernidade e à sociedade disciplinar.

É importante destacar também, que a elaboração de conceitos como os de biopoder, biopolítica, dispositivos de segurança e governamentalidade por Foucault, em que a centralidade do poder não está mais sobre o indivíduo como demarcado no poder disciplinar, mas sobre uma população, sendo a estatística um mecanismo fundamental (FOUCAULT, 2008), mobiliza categorias imprescindíveis para pensarmos as relações de saber/poder na sociedade contemporânea, como eixos centrais para compreender as práticas de subjetivação, o governo de si e os modos de constituição de si mesmo como sujeito, que opera por meio das relações entre o exercício de poder na forma de governo e a produção de discursos verdadeiros, ou seja, o governo dos homens mediante a manifestação da verdade, o que determina uma relação entre subjetividade e verdade.

Com base nos aspectos apresentados, vale destacar que a proposta de análise genealógica empreendida por Foucault, sem dúvida, contribui significativamente para investigação de como vem se constituindo socialmente a figura do professor ao longo da

história. Como afirma o próprio Foucault (2008) em sua obra “Segurança, território e população”, ao discutir as relações de poder e seus dispositivos, atenta-se para a economia ligada ao alimento no século XVIII, em que a análise não se centra nas relações de poder que deveriam evitar a escassez e a carestia, o preço do produto em função da oferta e da procura, mas compreender o que acontece com o cereal desde o momento em que ele é plantado até o momento em que finalmente terá produzido os lucros que pode produzir. A unidade de análise será o cereal, com tudo que pode lhe acontecer, por conta dos mecanismos no funcionamento das relações de mercado com o cereal, que extrapolam a relação escassez/preço, e na realidade do cereal em toda a sua história, na qual o dispositivo de segurança que se conecta à realidade reconhecida vai permitir regulá-la. Nesse sentido, podemos afirmar que, para Foucault (2008), a análise genealógica implica pensar o cereal não somente na relação escassez/preço, mas sua realidade histórica, ou seja, nos mobiliza a pensar o professor não somente na relação escola/conhecimento/estudante, mas, sim, na sua realidade histórica, na relação com uma realidade educacional, que permite regular a escola, o currículo, a educação da criança, a conduta do professor, em que essa regulação está demarcada por determinada relação saber/poder. Como afirmam Ewald e Fontana (2005, p. XII) no prefácio da obra “Em defesa da sociedade”, “a arte de Michel Foucault era percorrer rapidamente a atualidade mediante a história”.

Com base nesses aspectos, ao mobilizar as ferramentas teórico-metodológicas elaboradas por Foucault para constituir uma análise genealógica acerca da constituição do sujeito professor, é necessário destacar a obra de Foucault “Os anormais” (2018), na qual ele buscou investigar como se produziu o “anormal” na sociedade moderna, de modo a identificar quais discursos, saberes vencedores, instituições, palavras e termos, técnicas de normalização, relações saber/poder, descontinuidades, rupturas e permanências nas produções discursivas, contribuíram para constituir o que é ser anormal ao longo da trajetória da humanidade e quais figuras de anormais se produziram em diferentes períodos, sendo que o autor identificou três figuras: o monstro, a criança masturbadora e o incorrigível.

Esta obra se consolidou como uma das referências-chave para constituição desta pesquisa, na medida em que, inspirada no percurso delineado por Foucault em “Os anormais” (2018), me propus nesse percurso da pesquisa a descrever nos “discursos verdadeiros” sobre a escola e a docência, como se produziram as figuras do professor na trajetória da Rede municipal de Florianópolis, em que identifiquei como as fronteiras do discurso incidiram nos modos de ser professor, como a relação saber/poder, que teve nos saberes da psicologia, da pedagogia e dos próprios efeitos de poder e saber materializado nos documentos nacionais e

municipais produziu efeitos de verdade acerca da docência, como a definição da função das instituições sociais (escola e família) produziu um determinado modo de ser professor, como os mecanismos de poder mobilizados pela escola circunscreveram os modos de educar a infância escolar e pré-escolar, logo a conduta do professor, e, por fim, quais instrumentos os discursos produziram para que o professor realize o exame de sua própria prática de modo a produzir uma consciência de si. Esses eixos de análise se constituíram no entrecruzamento da empiria, das fontes, com o referencial teórico-metodológico foucaultiano e possibilitaram identificar as relações de poder que produziram os diferentes modos de ser professor na educação infantil e nos anos iniciais, sendo que são explicitados no segundo capítulo desta dissertação de modo a se constituir nos caminhos pelos quais foi possível elaborar as figuras do professor, que se instituem como as categorias de análise desta pesquisa.

A partir de tais eixos elaboramos nove figuras da docência que foram se constituindo no campo educacional, sendo na educação infantil: 1) professor técnico-normalista, 2) educador pesquisador-mediador, 3) pedagogo professor-escolar e 4) pedagogo profissional da infância; no ensino fundamental: 5) professor técnico-transmissor, 6) professor crítico-dialógico-mediador, 7) professor híbrido: transmissor-crítico e 8) professor pedagogo interativo; na educação básica: 9) profissional relacional, inclusivo, mediador e problematizador, que se constituíram historicamente (de 1988 a 2016) para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental⁵ e na Educação Básica. Essas figuras estão descritas no terceiro capítulo desta dissertação. O recorte temporal justifica-se na medida em que abrange o período de publicação dos documentos político-curriculares da Rede, tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil e na Educação Básica na história da Rede Municipal de Educação.

Nessa busca de construir uma genealogia do professor da Educação Básica, considerar quem está autorizado a falar sobre os professores e a educação, e ainda, como se normaliza a conduta dos professores, a partir da perspectiva do biopoder, implica mobilizar como fontes de pesquisa os discursos verdadeiros acerca da educação e do trabalho pedagógico. Segundo Foucault (2018, p. 7) são “[...] discursos de verdade porque [são] discursos com estatuto científico, ou como discursos formulados, e formulados exclusivamente por pessoas qualificadas, no interior de uma instituição científica”.

⁵ Ainda que a pesquisa objetive identificar as especificidades da docência nos anos iniciais, a análise documental referente a essa etapa da educação básica considerou os documentos políticos curriculares do ensino fundamental, sendo que como mencionado nas considerações finais desta pesquisa, as especificidades dos anos iniciais estiveram ausentes nos documentos analisados até 2008. Desse modo, no decorrer desta dissertação, recorreremos ao termo ensino fundamental de forma ampla para abarcar também os anos iniciais.

Michel Foucault destaca a relevância da produção dos discursos verdadeiros nos processos de determinação da conduta humana, em que a maneira de agir dos sujeitos é circunscrita pelas relações de poder que se definem a partir de determinados saberes, nos quais os discursos verdadeiros são a representação. Conforme o autor,

[...] somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2005, p. 29).

Nesse sentido, este trabalho se ocupa de investigar, analisar os documentos educacionais da Rede de Florianópolis, que foram produzidos no decorrer da sua história, de modo a orientar o trabalho pedagógico na educação infantil, no ensino fundamental e, um recente documento que se refere à Educação Básica em sua totalidade, que acaba por reaglutinar as etapas que até então eram tratadas separadamente ou mesmo excluídas, historicamente, das políticas educacionais.

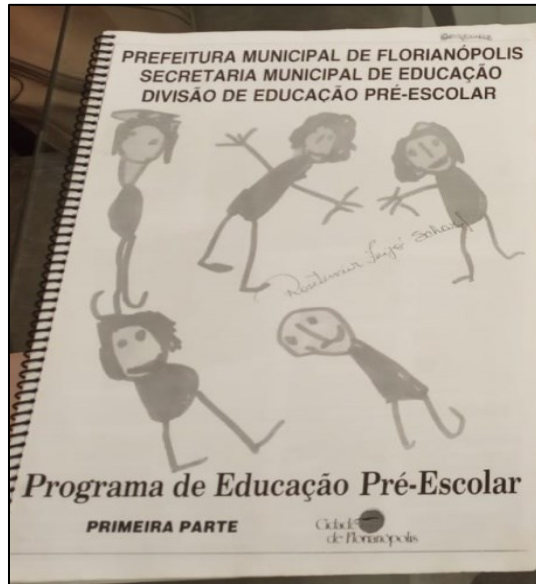
A relevância de se eleger como fonte documentos curriculares oficiais reside em considerarmos que eles fazem funcionar discursos verdadeiros sobre a educação e os modos de ser professor na Rede municipal, enquanto lugar delimitado para educar a infância, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores e demarcar as concepções de educação que circunscrevem a prática pedagógica. Conforme Foucault (2005), as sociedades não podem dissociar-se, nem se estabelecer, nem funcionar sem a produção, acumulação e funcionamento do discurso verdadeiro, pois o poder só pode ser exercido mediante a produção da verdade.

Os documentos que constituem as fontes desta pesquisa são apresentados a seguir e contextualizados a partir de algumas contribuições foucaultianas:

- **Educação infantil**

Documento 1 - Programa de Educação Pré-Escolar (1988)

Figura 1 - Capa do Programa de Educação Pré-Escolar



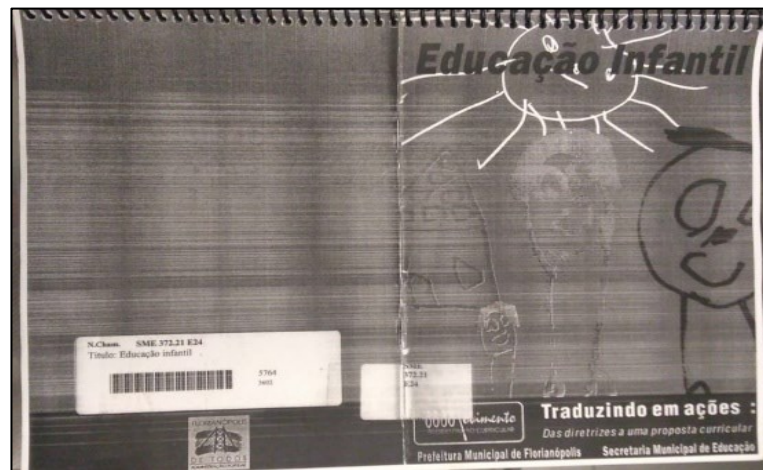
Fonte: Florianópolis (1988); registro da autora.

O Documento 1, intitulado Programa de Educação Pré-Escola possui 64 páginas, foi elaborado pela equipe central da Secretaria Municipal de educação de Florianópolis, a partir de 1987, numa tentativa de sistematização da proposta político-pedagógica que viria a ser o programa publicado em 1988, com o objetivo de orientar a atuação dos profissionais da Rede. Com relação à estrutura, o programa é composto por textos teóricos pautados na psicologia do desenvolvimento, de forma que os quatro primeiros capítulos apontam elementos a respeito da teoria de Jean Piaget, inclusive com a descrição dos estágios de desenvolvimento infantil e os dois últimos capítulos são organizados a partir de sugestões de atividades e planejamentos para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. A estrutura do documento foi organizada de modo que para cada aspecto apresentado (afetivo, social e cognitivo) são delineados objetivos específicos, e a partir deles foi elaborado um texto destinado a explicitar como a criança se desenvolve naquele objetivo, seguido de sugestões de propostas a serem desenvolvidas com as crianças. O aspecto afetivo apresenta seis objetivos, o social apresenta quatro objetivos e o aspecto cognitivo se subdivide em: conhecimento físico que apresenta onze objetivos, conhecimento lógico-matemático com oito objetivos, o conhecimento social com seis objetivos, o desenvolvimento da função simbólica com cinco objetivos e o aspecto perceptivo-motor com dois objetivos. O documento segue estruturado por uma seção

destinada a sugestões de atividades por aspectos do desenvolvimento humano, sendo eles: afetivo, social e cognitivo. Por fim, vale ressaltar que o documento se refere ao ensino pré-escolar do município, o que significa o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, sendo que consta no documento propostas para crianças de 0 a 4 meses de idade, ou seja, nesse contexto a educação pré-escolar contempla toda a educação infantil desde o ingresso de bebês com dias de vida.

Documento 2 - Educação Infantil: traduzindo em ações (1996a)

Figura 2 - Capa do documento Educação Infantil: Traduzindo em ações



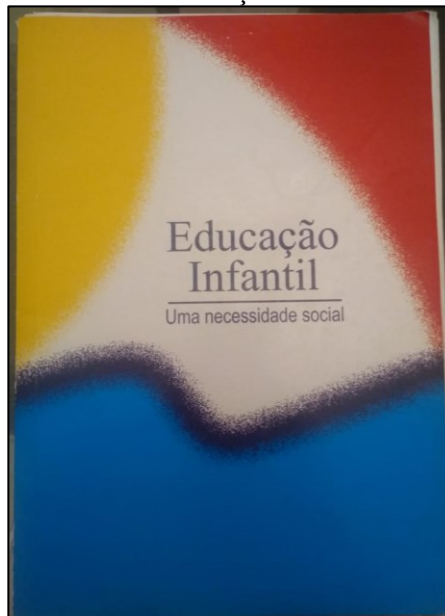
Fonte: Florianópolis (1996); registro da autora.

O Documento 2 — Educação Infantil: traduzindo em ações — se estrutura em 48 páginas e propõe a produção de um caderno específico para a Educação Infantil que complementa a Proposta Curricular Geral em que estão aprofundadas as questões teóricas básicas e fundamentais. A proposta está organizada em oito capítulos que abordam: a introdução do documento; a contextualização histórica da Rede municipal de Educação Infantil; uma apresentação dos pressupostos do percurso, nos quais destacam-se os direitos da criança, a definição do currículo, a função das creches, a discussão acerca da criança, o papel do educador, a organização do trabalho pedagógico, a brincadeira, a organização dos espaços e materiais, o registro, o planejamento, a avaliação, os processos de leitura e escrita nas creches e o desenvolvimento infantil com base na teoria socio-histórica. O documento anuncia que o Movimento de Reorientação Curricular (MRC), que culminou na elaboração dessa proposta, foi pautado no diagnóstico da Rede e em quatro grandes diretrizes: (1) democratização da gestão, (2) democratização do acesso, (3) a política de educação para jovens e adultos, e (4) uma nova qualidade de ensino. O MRC teve como objetivo principal a

participação de todos os profissionais da educação no seu processo de elaboração e defende que deve tomar corpo, forma e conteúdo nas salas de aula.

Documento 3 - Educação Infantil: uma necessidade social (1998)

Figura 3 - Capa do documento Educação Infantil: uma necessidade social



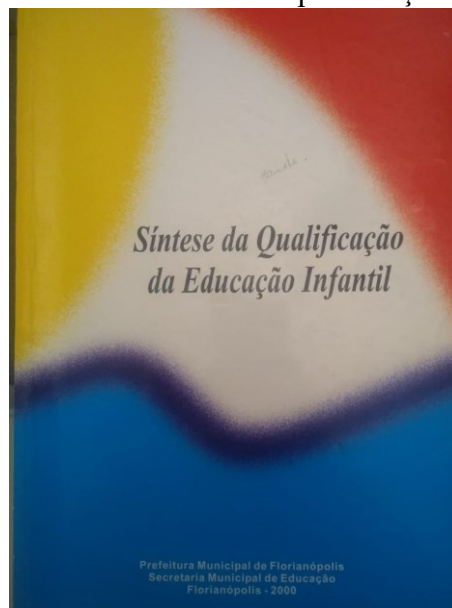
Fonte: Florianópolis ([1998]); registro da autora.

O Documento 3, intitulado Educação Infantil: uma necessidade social, está estruturado em 59 páginas, sendo importante destacar que na estrutura do documento não consta a data de publicação em nenhuma das informações disponíveis, mas como na apresentação consta que o processo formativo ocorreu no ano de 1998, optamos por considerar essa data do documento. O documento está estruturado por textos que abordam os conhecimentos referentes às áreas do conhecimento (literatura infantil, alfabetização, linguagem oral e escrita, educação física, ciências da natureza, matemática na educação infantil, arte na educação infantil, história e as ciências sociais e geografia), o que se aproxima da estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado no mesmo ano do documento em análise: 1998. Vale destacar que o RCNEI foi um documento um tanto polêmico, desde sua elaboração até sua publicação. Conforme Cerisara (2002), o documento revela uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e as concepções anunciadas na introdução se diluem no documento, ficando submetidas à versão escolar de trabalho. É importante considerar que o RCNEI é publicado no mesmo período da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que regiam a organização pedagógica do ensino

fundamental. Essa polêmica em torno do RCNEI revela um discurso em disputa no período, tendo em vista que alguns discursos anunciavam uma necessidade de o trabalho pedagógico na educação infantil ter como referência a criança e não o ensino fundamental, enquanto outros discursos ancoravam-se na organização pedagógica do ensino fundamental para legitimar o caráter educativo da educação infantil, consolidado com a promulgação da LDB dois anos antes. E é nesse contexto de disputa que ocorre o processo de formação de professores em Florianópolis que culmina na elaboração do documento “Educação Infantil: uma necessidade social”. Essa disputa discursiva será observada também no município com a publicação do documento “Síntese da qualificação da educação infantil” no ano de 2000a.

Documento 4 - Síntese da qualificação da Educação Infantil (2000a)

Figura 4 - Capa do documento Síntese da qualificação da Educação Infantil



Fonte: Florianópolis (2000); registro da autora.

O Documento 4, Síntese da qualificação da Educação Infantil, é composto por 66 páginas e se caracteriza como uma síntese do trabalho de capacitação coordenado pela Divisão de Educação Infantil, que delineou os princípios pedagógicos que norteiam a prática na Educação Infantil: a criança enquanto sujeito de direitos, a Pedagogia da Infância, as múltiplas dimensões humanas, e a relação creche-família. O documento se estrutura como uma coletânea de textos produzidos pelos formadores que foram os responsáveis pelo processo formativo vivenciado pelos profissionais no decorrer do ano de 2000. Nas seções introdutórias do documento, há uma diferença expressiva nos termos que se referem à

educação infantil e sua função, pois enquanto o documento de 2000a enfatiza a valorização da infância e da criança, que demarca a função social da educação infantil como complementar a educação da família e defende a creche como espaço de viver a infância, refutando toda a produção discursiva que se remete ao contexto escolar e à escolarização, o documento de 1998 recorre a termos como escola para se referir às unidades de educação infantil, ao termo aluno para se referir às crianças, e define como função primordial desta etapa da educação básica a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, mobilizando termos, como, por exemplo, transmissão do conhecimento. O documento define, ainda, como eixos de trabalho na educação infantil, a interação, a linguagem e a brincadeira, em que o discurso é contornado pela relação saber/poder ancorada na pedagogia da infância que emerge nesse documento, o que desloca a estrutura do documento das áreas do conhecimento como foi apresentado no documento de 1998, para a centralidade das infâncias e da criança no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Documento 5 - Educação Infantil: formação em serviço (2004)

Figura 5 - Capa do documento Educação Infantil: Formação em serviço



Fonte: Florianópolis (2004); registro da autora.

O documento é composto por 150 páginas que abordam o processo de formação desenvolvido com os profissionais da Rede e que se estruturou a partir de grupos de discussão que contemplaram os temas: do fazer pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil e a infância na Educação Infantil, o olhar da cozinha, limpeza e serviços

gerais; em oficinas que se denominavam: os fazeres da Educação Infantil e abordaram temas como literatura, arte, jogos, brinquedos e brincadeira, projeto na Educação Infantil, a linguagem escrita, corpo e movimento, sexualidade infantil e contextos educativos. Em ciclos de debates, cujas discussões estavam pautadas no trabalho coletivo na Educação Infantil, nas relações interpessoais, no trabalho com as famílias e no trabalho com crianças menores de três anos. Em palestras que abordaram o cuidado e a educação na história da humanidade e a possibilidade de integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Por fim, foram abordados temas como educação inclusiva e nutrição e saúde. O documento se estrutura com base em reflexões teóricas que buscam constituir a consolidação da pedagogia da infância, não indicações diretas para a prática como observado nos documentos de 1988 e 1996a, sendo que o processo de formação continuada que culminou na elaboração do texto, foi organizado por oficinas e ciclo de debates e palestras. Na estrutura do discurso, o documento define quatro grandes eixos: atendimento as necessidades básicas da criança, trabalho em projetos, brincadeiras e situações criadas pela criança a partir da estruturação do espaço e tempo, os ateliês e oficinas, que demarcam uma organização própria da educação infantil para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em que as aprendizagens mobilizadas pelos projetos são vinculadas aos elementos culturais e não apenas aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Documento 6 - Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)

Figura 6 - Capa do documento Diretrizes Educacionais pedagógicas para a Educação Infantil



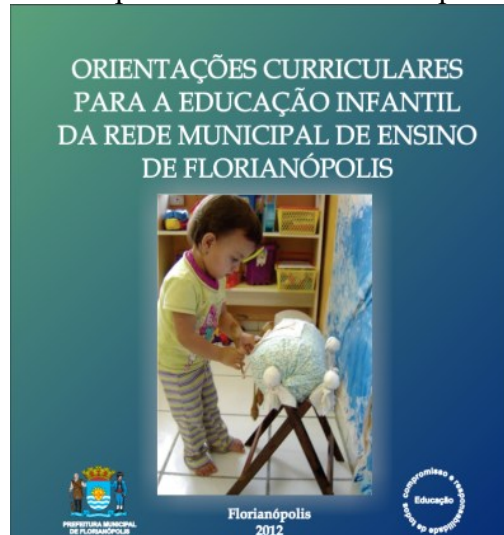
Fonte: Florianópolis (2010); registro da autora.

O Documento 6, intitulado Diretrizes Educacionais pedagógicas para a Educação

Infantil, se estrutura em 205 páginas organizadas em duas partes, sendo a primeira destinada a seis conferências com temas diversos, que compreendem desde as estratégias da ação pedagógica, o trabalho com os bebês, a contribuição da educação infantil para a formação do leitor e produtor de texto, educação infantil e arte, a cultura corporal, até o trabalho da supervisão. A segunda parte do documento é composta por relatos de experiências, que se constituem como a socialização de dez propostas desenvolvidas nas unidades educativas do município. Essa forma de estruturar o documento, na qual primeiro há a apresentação de textos teóricos, elaborados por consultores, ou seja, um autor validado que produz efeitos de verdade no discurso, seguido de relatos de experiências das situações consideradas exitosas na Rede, evidencia uma estratégia de subsidiar teoricamente os professores, assim como, apresentar as possibilidades de trabalho que materializam essas teorias na prática. Outro aspecto a ser observado é que a primeira parte do documento, destinada às conferências realizadas no ano de 2008 buscaram, a partir da definição das diretrizes no texto introdutório, apresentar uma discussão teórica que envolve alguns temas referentes à educação infantil. Na segunda parte do documento são apresentados dez relatos de experiências de projetos vivenciados em nove unidades da Rede que, em alguma medida, corroboram os princípios emanados no texto e traduzem em ações as discussões apresentadas. Essa estrutura do documento que propõe uma parte destinada a apresentar o trabalho desenvolvido nas unidades é inaugurada nestas diretrizes. O contorno do discurso que indica uma necessidade de delimitar os conteúdos da ação na educação infantil, impulsionou a definição dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas, sendo eles: “[...] linguagem (gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita); relações sociais e culturais (contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais) e natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais)” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 27).

Documento 7 - Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis (2012)

Figura 7 - Capa do documento Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis



Fonte: Florianópolis (2012); registro da autora.

O Documento 7, denominado Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis, está estruturado em 266 páginas organizadas em quatro partes, sendo que na primeira são apresentadas as diretrizes municipais definidas em 2010 e as diretrizes nacionais publicadas em 2010, na segunda parte o tema é a brincadeira, na terceira parte são apresentados os Núcleos da Ação Pedagógicas (NAPs) e, na quarta parte, as estratégias da ação pedagógica. A estrutura do documento procura detalhar o trabalho pedagógico, a ação docente organizada a partir dos princípios estabelecidos nas diretrizes dos conteúdos da ação definidos nos NAPs, o que evidencia uma continuidade que contorna o discurso a partir das diretrizes publicadas em 2010. É interessante observar que essa estrutura que contempla uma proposição de ação pedagógica detalhada foi observada apenas no documento de 1988, tendo em vista que os demais documentos se estruturaram a partir de textos teóricos que discutiam algumas questões relacionadas à educação infantil, sem considerar uma ênfase nos aspectos metodológicos.

Documento 8 - Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)

Figura 8 - Capa do documento Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis



Fonte: Florianópolis (2015); registro da autora.

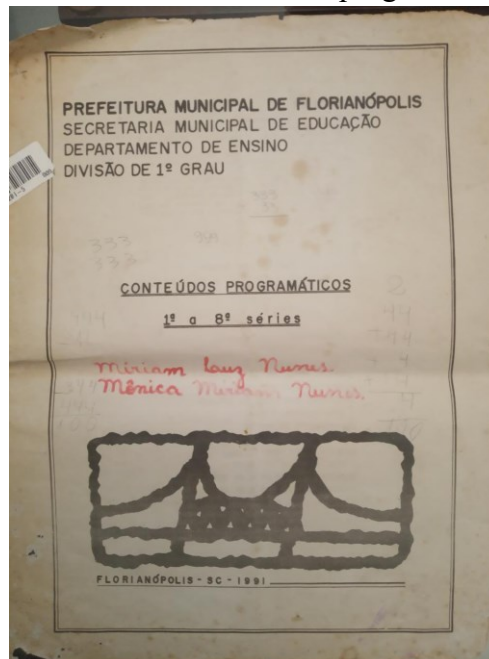
O Documento 8 — Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis — é composto por 173 páginas e é anunciado como o terceiro volume de um conjunto de documentos, que se constituíram a partir da publicação das diretrizes em 2010. O texto relata que esse documento é decorrente das orientações publicadas em 2012, e se caracteriza como um refinamento das orientações curriculares para a consolidação da prática pedagógica, tendo sido discutido e sistematizado pelos grupos de supervisores, coordenadores pedagógicos e assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da Diretoria de Educação Infantil no período, ou seja, explicita que os consensos, a mediação universal (FOUCAULT, 2014) foi consolidada por esse grupo de profissionais na elaboração do discurso. O documento é estruturado em duas partes, sendo a primeira destinada a apresentar a brincadeira e a segunda os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs), definidos desde 2010. O documento contém ainda: apresentação, introdução e referências. Vale ressaltar que a delimitação do discurso do documento é contornada pelas publicações anteriores, em que as diretrizes publicadas em 2010 apresentam uma estrutura com foco nos aspectos teóricos, as orientações publicadas em 2012 têm a ênfase na brincadeira, nos NAPs e nas estratégias de ação pedagógica e o currículo desloca a centralidade do discurso para os aspectos metodológicos,

propondo indicativos de possibilidades de ações pedagógicas com as crianças que contemplem a brincadeira e cada um dos NAPs.

- **Ensino Fundamental**

Documento 1 - Conteúdos programáticos – 1ª a 8ª séries (1991)

Figura 9 - Capa do documento Conteúdos programáticos – 1ª a 8ª séries



Fonte: Florianópolis (1991); registro da autora.

O Documento 1 do Ensino Fundamental, intitulado Conteúdos programáticos – 1ª a 8ª séries (1991), é composto por 32 páginas, e apresenta um roteiro de conteúdos para cada disciplina e série do Ensino Fundamental. Ao analisar o documento é importante destacar que sua materialidade se constitui em um exemplar datilografado em folha A3, sem numeração de páginas, com uma estrutura bem reduzida, em que a apresentação do documento consta na contracapa, ou seja, revela uma materialidade rudimentar que anuncia os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina de 1ª a 8ª série, na forma de lista de conteúdos que é antecedida por uma pequena introdução em cada área disciplinar nas séries iniciais e apenas uma introdução geral nas séries finais. O texto não apresenta uma narrativa com reflexões acerca da prática pedagógica, ou da função da escola, ou mesmo sobre os conteúdos que compõem o currículo, o que evidencia um governo da ação dos professores com um contorno pouco delimitado, demarcado pelos conteúdos de cada área disciplinar, o que revela uma

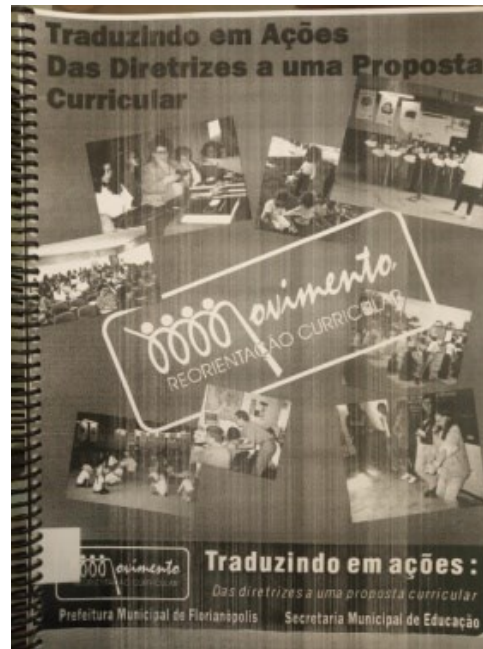
centralidade do poder disciplinar, que tem na disciplinarização dos saberes ou na pedagogização do conhecimento os mecanismos de poder de uma escola disciplinar, que “não distinguiu mais entre corpo e conhecimento, praticando uma moralização de ambos na medida em que o seu objetivo era a produção de um determinado sujeito” (CÉSAR, 2004, p. 54). O texto de apresentação do documento afirma que a proposta objetiva unificar e oficializar os conteúdos de 1ª a 8ª séries na Rede municipal, que resultou de um processo de discussão que ocorreu com os educadores no ano de 1990. O texto afirma que o objetivo maior do documento é uma busca por construir uma proposta curricular para o município, tendo em vista que a política educacional no município era inexistente no momento. O documento procurou estruturar os conteúdos mínimos de 1ª a 4ª séries, sendo a primeira parte do documento destinada exclusivamente às séries iniciais e a segunda parte às séries finais. Para as séries iniciais o documento apresenta os conteúdos básicos da língua portuguesa, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de educação religiosa e de educação artística, em que são apresentados ações e conteúdos para cada uma das disciplinas em cada série, de 1ª a 4ª série. Para as séries finais, o documento apresenta uma introdução seguida de um programa de língua portuguesa, de matemática, de ciências, de história, de geografia, de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), apenas para 8ª série, de educação artística, de língua inglesa (apenas 7ª e 8ª séries), e de educação religiosa, organizados em conteúdos por série de 5ª a 8ª, com exceção da língua inglesa e OSPB. Essa disciplinarização dos saberes, em que há um processo de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos (CÉSAR, 2004), revela a constituição da escola enquanto instituição social que representa o poder disciplinar, que busca produzir um sujeito dócil e produtivo. É importante destacar que esse foi o único documento de um conjunto de cinco publicações referentes ao ensino fundamental que apresentou maior dificuldade de acesso, tendo em vista que não foi encontrado nenhum exemplar do documento nos espaços pesquisados. Para localizar o documento a busca foi realizada na Diretoria de Educação Fundamental (DEF), que não tinha nenhum exemplar em seus arquivos, na biblioteca central da SME, localizada no Centro de Educação Continuada (CEC), que tinha em seu acervo todos os demais documentos, com exceção deste, publicado em 1991. Na busca pelo documento, também tive acesso ao arquivo permanente da Secretaria Municipal de Educação (SME), localizado no CEC, em que pesquisei nos arquivos dos dois espaços destinados a arquivar a documentação da secretaria. Os arquivos contidos nesses espaços estavam organizados por caixas-arquivo, algumas com a identificação do setor e ano, outras sem identificação. Na busca, verifiquei todos os documentos arquivados nas caixas identificadas pela Diretoria de Educação Fundamental e nas caixas que não estavam

identificadas, porém em nenhum dos arquivos o documento foi localizado, sendo que vale ressaltar que os documentos encontrados nessas pastas, em geral, não se tratavam de propostas curriculares, pois se constituíam em documentos de comunicação interna, registros de formações, documentos internos de organização da DEF, projetos políticos pedagógicos das unidades educativas, não sendo encontrado nenhum documento curricular. Ainda nessa busca, entrei em contato com três servidores da Rede que atuavam no ensino fundamental no período de publicação do documento, para averiguar se eles teriam a proposta arquivada em seus acervos pessoais, sendo que apenas uma das profissionais encontrou o documento em seu arquivo pessoal, conseguindo acesso ao documento apenas no mês de junho de 2020. Essa impermanência do discurso pode ser identificada na proposta curricular publicada em 2016, em que é apresentado um histórico das discussões da Rede que se inicia em 1986 com a criação da secretaria da educação municipal e não cita o documento publicado em 1991, tendo em vista que o texto apresenta o documento publicado em 1996b como o primeiro documento da Rede, o que evidencia tratar-se de um discurso presente, todavia rechaçado, pois as finalidades da escola se alteram nas disputas em torno da relação saber/poder que define essas finalidades, em que um documento que disciplinariza o conhecimento por cada área, que define os conteúdos programáticos de cada série de forma compartimentada, evidencia uma relação de poder disciplinar que perde a centralidade numa sociedade de controle⁶ (CÉSAR, 2004).

⁶ É importante destacar que optamos por utilizar o termo sociedade de controle, quando nos referirmos às análises ancoradas nas contribuições de Maria Rita Assis de César (2004), tendo em vista que, ainda que não tenhamos mobilizado Deleuze como referência para esta pesquisa, ao mobilizarmos os conceitos elaborados por César (2004) e visando à fidelidade epistemológica da autora, recorreremos ao referido conceito.

Documento 2 - Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular (1996b)

Figura 10 - Capa do documento Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular



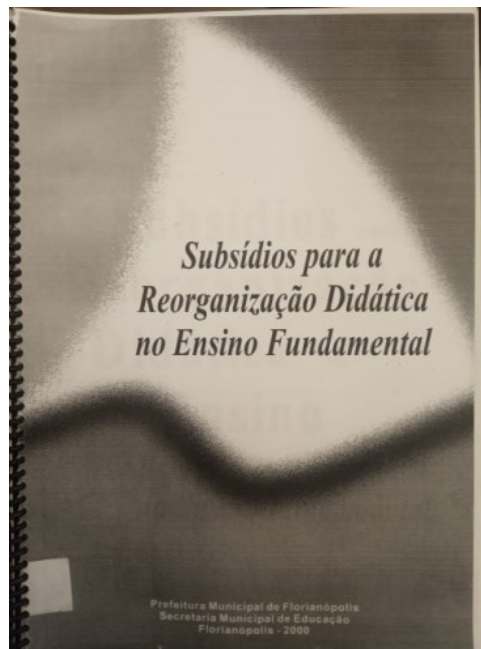
Fonte: Florianópolis (1996); registro da autora.

O Documento 2, intitulado Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular, está estruturado em 122 páginas, as quais se consolidam como resultado das discussões acerca da reorganização curricular no período. Esse documento foi elaborado a partir do trabalho coletivo entre a Secretaria Municipal e a Rede, e define como seu objetivo se tornar “o elemento fortalecedor do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e que se afirme processualmente como projeto permanente de democratização e qualificação da Escola Pública” (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 10). É interessante destacar que a estrutura do texto apresentada no documento, visa tanto subsidiar os professores **teoricamente**, sob um saber científico específico, apresentando elementos da perspectiva teórica defendida pela proposta, que está ancorada na pedagogia histórico-crítica, quanto metodologicamente, apresentando conteúdos e práticas (**o que ensinar e como fazer**, conforme termos mobilizados no documento), o que corrobora a consolidação do documento orientador como um mecanismo de poder que produz determinada subjetividade docente e evidencia uma centralidade do sujeito professor no processo educativo. O documento alerta que apesar de anunciar que listar conteúdos seria incoerente com a perspectiva teórica apresentada, optou por apresentá-los com o objetivo de facilitar sua visualização e a compreensão do trabalho, o que evidencia uma necessidade de subsidiar os professores teórica

e metodologicamente. Outro aspecto a ser observado no documento é que nas áreas disciplinares há uma organização estrutural que abarca o papel daquela disciplina, geralmente o histórico dela na educação brasileira, os conteúdos que a compõe, como ensiná-los e a avaliação, o que evidencia os mecanismos de poder em jogo.

Documento 3 - Subsídios para reorganização didática no Ensino Fundamental (2000b)

Figura 11 - Capa do documento Subsídios para reorganização didática no Ensino Fundamental



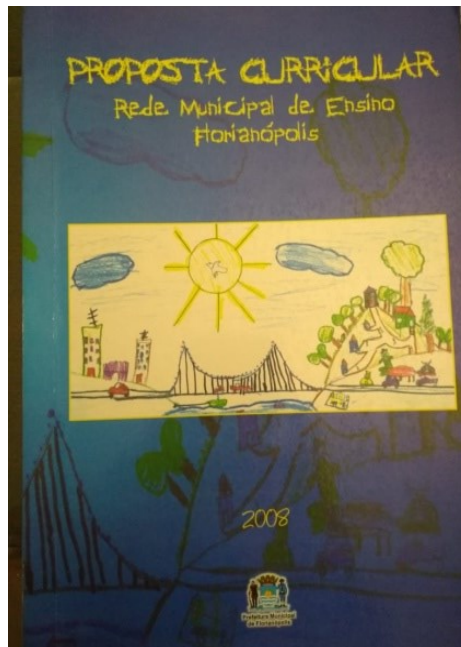
Fonte: Florianópolis (2000); registro da autora.

O Documento 3 — Subsídios para reorganização didática no Ensino Fundamental — estrutura-se em 272 páginas e visava à implementação das políticas e diretrizes apresentadas no movimento de reorganização didática. De acordo com a apresentação do documento, este objetiva “apoiar, incentivar e subsidiar o trabalho de produção coletiva das propostas pedagógicas, com vistas à consolidação de uma escola pública gratuita e de qualidade social” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 14). O texto destaca a provisoriidade do documento, ao considerar que a mudança é uma constante da condição humana. É interessante observar que por mais que o discurso acima anuncie que o processo de elaboração da proposta ocorreu com a participação dos professores, cada texto do documento é identificado por um autor específico, assim como, sua titulação anunciada em nota de rodapé, o que evidencia que por mais que tenham ocorrido discussões coletivas, os consensos, as mediações universais (FOUCAULT, 2014) foram representados por um sujeito fundador do discurso, identificado

com nome e títulos em cada texto do documento. O documento está estruturado em dezessete capítulos que tratam: dos especialistas em assuntos educacionais, da biblioteca escolar, das reformas educacionais e a secretaria de escola, da avaliação, da elaboração dos currículos, do ensino de ciências, português, língua inglesa, língua estrangeira, espanhol, geografia, história, educação religiosa, teatro, música, educação artística e educação física, o que revela uma estrutura que contempla aspectos gerais da educação escolar e a especialização da docência contornada por cada área disciplinar.

Documento 4 - Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008)

Figura 12 - Capa do documento Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis



Fonte: Florianópolis (2008); registro da autora.

O Documento 4, denominado Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, é composto por 216 páginas, e teve como foco a discussão acerca da ressignificação do currículo, em virtude da ampliação do tempo do ensino fundamental para nove anos, com o objetivo de subsidiar a elaboração dos **planos de ensino** das unidades educativas. O texto descreve que o **processo de formação continuada** se organizou em grupos por áreas do conhecimento, grupos específicos de alfabetização, palestras, oficinas e seminários em que foram levantadas reflexões acerca dos princípios, concepções de aprendizagem, eixos norteadores, conceitos/conteúdos, que resultou numa versão preliminar do documento que foi encaminhada às unidades educativas para apreciação e sugestões de

todos os professores que foram retomadas na formação continuada em 2007. A estrutura do documento se organiza em nove capítulos em que constam: introdução, o processo de alfabetização e letramento, língua portuguesa e língua estrangeira, artes, educação física, matemática, ciências, história e geografia. É importante destacar que esse documento já se encontra disponível em formato digital no site da Secretaria Municipal de Educação, e os demais documentos publicados posteriormente a este período também se encontram disponíveis on-line, o que evidencia uma possibilidade de acesso facilitado a esse discurso, ampliando a noção de condição de possibilidade (FOUCAULT, 2014) do discurso, na medida em que a produção de verdade na complexa Rede de significantes a partir do documento se amplia ao possibilitar o acesso a um número expressivo de interlocutores. Na introdução do documento consta que a ampliação do **tempo** do ensino fundamental para nove anos, com o ingresso da criança de **seis anos** nesta etapa, mobilizou a necessidade de promover estudos para a sistematização de novos referenciais curriculares para a Rede que foi realizada de forma **participativa** com a contribuição de **educadores e consultores**. E, ainda ressalta que o desafio do processo de elaboração da proposta foi contemplar a **autonomia** dos grupos de discussão, e ao mesmo tempo guardar consonância com as diretrizes nacionais, o que revela o governo da população escolar tanto pelos dispositivos de poder em nível nacional quanto pelos próprios mecanismos de poder que constituem os grupos de formação dos professores. O texto afirma que a parte inicial do documento se destina a discutir a alfabetização e letramento nas séries iniciais, seguido pelas áreas do conhecimento, em que são contemplados elementos da fundamentação da área, objetivos, conceitos/conteúdos, aspectos metodológicos e avaliação, que se constituem como currículo do ensino fundamental. Essa forma de organização do documento, na qual os textos iniciais se destinam exclusivamente a abordar o trabalho com os anos iniciais, evidencia uma descontinuidade discursiva com a centralidade na especialização da docência em cada área disciplinar observada nos documentos publicados em 1991, 1996b e 2000b, sendo que no documento de 2008, o trabalho com os anos iniciais ganha ênfase, impulsionado pelo ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, em que a relação saber/poder em torno da infância passa a ser um elemento que constitui o discurso desse documento. Essa narrativa evidencia a produção de um sistema escolar que normaliza a conduta da criança como aluno cada vez mais cedo (GONDRA, 2010) antecipa a idade escolar, em que por um lado a criança passa a assumir o ofício de aluno antecipadamente e, por outro, a escola necessita se reestruturar para acolher o ingresso da criança de cinco/seis anos em seu espaço. Nota-se que há uma preocupação no documento em explicitar os objetivos do ensino de cada área do conhecimento, indicar **aonde chegar** no que

se refere ao desenvolvimento dos estudantes, que sujeitos formar, que **competências e habilidades** desenvolver, o que revela uma produção discursiva que além de produzir uma determinada subjetividade discente, também tem uma implicação direta na produção de condutas docentes que deve desenvolver procedimentos metodológicos que possibilitem alcançar esses objetivos, ou seja, normaliza a conduta docente a partir da definição de que sujeito se almeja formar, não mais centrados nos conteúdos a serem ensinados, o que revela uma transformação das relações de poder, que não estão mais centradas no poder disciplinar, na pedagogização dos saberes, mas na formação de competências, na constituição e formação de um sujeito em sua integralidade, o que implica numa relação de poder ancorada no biopoder numa sociedade de segurança⁷.

Documento 5 - Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016)

Figura 13 - Capa do documento Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis



Fonte: Florianópolis (2016); registro da autora.

⁷ O termo sociedade de segurança pode ser compreendido com base no que nos apresenta Foucault (2008, p. 14-15): “[...] segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina. Na ordem do direito, portanto, na ordem da medicina, e poderia multiplicar os exemplos — foi por isso que lhes citei este outro —, vocês estão vendo que encontramos apesar de tudo uma evolução um tanto ou quanto parecida, transformações mais ou menos do mesmo tipo nas sociedades, digamos, como as nossas, ocidentais. Trata-se da emergência de tecnologias de segurança no interior seja de mecanismos que são propriamente mecanismos de controle social, como no caso da penalidade, seja dos mecanismos que têm por função modificar em algo o destino biológico da espécie. Então, é essa a questão central do que eu gostaria de analisar: poderíamos dizer que em nossas sociedades a economia geral de poder está se tornando da ordem da segurança? Em todo caso, sob o nome de sociedade de segurança eu gostaria simplesmente de saber se há efetivamente uma economia geral de poder que tenha a forma [de] ou que, em todo caso, seja dominada pela tecnologia de segurança”.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Documento 5, estruturada em 284 páginas, foi a publicação mais recente da Rede, de acordo com os documentos publicados no site da Secretaria Municipal de Educação⁸, que ocorreu após a publicação da proposta em 2008 e objetiva apresentar os “elementos fundamentais **para os/as profissionais da Educação** (re)pensarem a organização do processo escolar e do fazer pedagógico no âmbito das Unidades Educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11). A Proposta Curricular está organizada em duas partes, sendo que a primeira engloba o currículo, situando os pressupostos, princípios e práticas, nos quais são abordados: a construção de referências para discussão do currículo, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, a gestão democrática, a inclusão escolar, a educação integral, as tecnologias e mídia-educação, a formação continuada e a avaliação. A segunda parte do documento contempla as áreas do conhecimento e modalidades de ensino, nas quais consta: ensino fundamental - especificidades e desafios, foco na alfabetização, a imersão na cultura escrita como eixo transversal do currículo e as áreas do conhecimento: linguagens (língua portuguesa, línguas estrangeiras, artes, educação física), matemática, ciências da natureza, ciências humanas (história, geografia, ensino religioso) e as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação escolar indígena e educação escolar quilombola). A estrutura do documento revela uma descontinuidade na produção discursiva com relação às **áreas disciplinares**, em que nos documentos anteriores cada disciplina era apresentada de forma isolada e nesse documento os componentes curriculares da proposta são organizados por **áreas de conhecimento** (linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática), o que revela uma tentativa de superação da fragmentação do conhecimento disciplinar, que pode ser observada na narrativa do documento que afirma que a Rede vem discutindo as formações pedagógicas desde a década de 90, na busca de superar o paradigma disciplinar, o que impulsionou consolidar uma proposta de organização curricular pelas **áreas do conhecimento**. A proposta compreende o conhecimento como uma Rede de significações

⁸Ainda estão disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação, outros três documentos orientadores que não foram elencados como fonte: “Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em compartilhamento” (2016), “Desafios Metodológicos para a formação continuada dos/das profissionais da educação” (2016) e “Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica” (2016). A princípio, a exclusão dessas fontes se justifica na medida em que o primeiro documento se refere a um compilado de relatos de experiências que evidenciam as ações das unidades educativas; o segundo contempla a síntese das discussões realizadas para elaboração das diretrizes publicadas em 2015 e da proposta publicada em 2016, sendo que ambos os documentos constam como fontes de análise e de certa forma já contemplam as discussões apresentadas nesse documento. Por fim, o terceiro documento refere-se a uma temática específica, mas que não podemos desconsiderar de que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se tornou um princípio da educação básica desde 2003.

em movimento entre os componentes curriculares nas diferentes áreas do conhecimento e define que o planejamento deverá considerar a interlocução entre as áreas do conhecimento, na medida em que a apropriação dos conhecimentos se dá nas relações intersubjetivas. O texto refuta os etapismos e a fragmentação do conhecimento em disciplinas, o que evidencia uma descontinuidade discursiva com relação aos demais documentos, na medida em que todos os anteriores se estruturaram por área disciplinar. Essas transformações nos modos de estruturar a proposta curricular, em que a disciplinarização dos saberes é desconsiderada, revela que o poder disciplinar que opera numa sociedade disciplinar perde centralidade e entra em jogo o biopoder, que contorna as relações numa sociedade de controle e busca pensar a formação do que Negri (apud CÉSAR, 2004) chamou de sujeito constituinte. Outro aspecto a ser observado se refere aos textos iniciais da segunda parte do documento, em que há um capítulo específico para discutir as especificidades e desafios do ensino fundamental, em que destina um tópico exclusivo para abordar o trabalho pedagógico **nos anos iniciais**, que se justifica pelo ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, aspecto identificado no documento de 2008 e que evidencia uma permanência nesse documento, com a inclusão do **termo especificidade** para designar o trabalho pedagógico nos anos iniciais. O texto também apresenta os dados populacionais do município e afirma que o crescimento da cidade gerou novos desafios às políticas públicas e à educação, em que apresenta os dados da educação básica municipal que revelam o atendimento qualificado da Rede. A mobilização dos dados educacionais, em que o saber estatístico, típico da biopolítica, — que não está mais interessada somente no corpo-individual, mas no corpo-espécie — é aplicado para justificar as decisões políticas, revela o biopoder operando no governo da população escolar em Florianópolis. Com relação à estrutura do documento, é possível identificar a noção de regularidade (FOUCAULT, 2014) operando, a qual consiste em considerar que não há nenhuma produção regular, mas impermanências, em que cada acontecimento pode ser entendido como singular e original, sem uma necessidade de continuidade de um discurso anterior. Essa noção pode ser observada no modo de organização do documento, que propõe uma estrutura na forma de organizar o discurso em que cada área de conhecimento se subdivide em componentes curriculares, com exceção da matemática, e cada componente curricular define os eixos que estruturam o trabalho pedagógico e a partir deles se definem os objetivos para todos os anos do 1º ao 9º, em que sua complexificação é representada pelos verbos introduzir (I), aprofundar (A), consolidar (C) e retomar (R). Esse modo de organização foi identificado apenas nesse documento.

- **Educação Básica⁹**

Documento 1 - Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015b)

Figura 14 - Capa do documento Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC



Fonte: Florianópolis (2015b); registro da autora.

O Documento 1 da Educação Básica, intitulado Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, está estruturado em 45 páginas e conforme citado na apresentação do documento, tem como objetivo assegurar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que define o direito à aprendizagem e à educação integral como concepções fundantes do processo educativo. O documento está estruturado em dois capítulos: o primeiro aborda as diretrizes para Educação Básica, as concepções fundantes do processo educativo, os princípios educativos orientadores do percurso formativo, a organização da educação básica na Rede, etapas e modalidades, os sujeitos e seus diferentes percursos formativos, conhecimento, processos de ensino

⁹ O documento “Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal, 2000” foi o primeiro documento destinado à Educação Básica no município, mas optamos por não o integrar no conjunto de fontes desta pesquisa, tendo em vista o extenso volume de fontes já selecionadas, e, ainda, ao considerar a problemática delineada, que pretende investigar a produção das especificidades da docência, avaliamos que esse documento não se constituiu uma fonte imprescindível à pesquisa. Vale destacar que a não eleição desse documento não desconsidera que ele possa oferecer dados relevantes em torno da educação básica municipal, em especial, ao pensarmos sua relação com o documento publicado em 2015: “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”.

aprendizagem, tempo e espaços; e, no segundo capítulo, o documento trata das diretrizes, resoluções e documentos norteadores da Educação Básica. O documento é composto por muitas fotos que de alguma forma evidenciam o trabalho que a Rede já vem desenvolvendo nas diferentes etapas e modalidades, o que revela uma produção discursiva que busca dar visibilidade às ações desenvolvidas na Rede.

O Quadro 1 contém a apresentação das fontes, de modo a dar visibilidade à totalidade das fontes analisadas de cada etapa da educação básica da Rede municipal.

Quadro 1 - Documentos eleitos como corpus da pesquisa

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação Básica
1 - Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	1 - Conteúdos programáticos – 1ª a 8ª série (1991)	1 Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015b)
2 - Educação Infantil: traduzindo em ações (1996a)		
3 - Educação Infantil: uma necessidade social (1998)	2 - Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular (1996b)	
4 - Síntese de qualificação da Educação Infantil (2000a)		
5 - Educação Infantil: formação em serviço (2004)		
6 - Diretrizes Educacionais pedagógicas para a Educação Infantil (2010)	3 - Subsídios para reorganização didática no Ensino Fundamental (2000b)	
7 - Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis (2012)	4 - Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008)	
8 - Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)	5 - Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016)	

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Por se tratar de um compilado bem extenso de fontes, que totalizam 14 documentos político-curriculares, em que foram analisadas em torno de 2.000 páginas, foi necessário constituir uma estratégia de organização que tanto possibilitasse trabalhar com esse volume de dados quanto estabelecer um entrecruzamento desses dados com a perspectiva teórica foucaultiana. Para essa organização, optamos por produzir sínteses/fichamentos de cada um dos documentos analisados, o que se constituiu a partir da leitura e releitura dos mesmos.

A partir dessas sínteses/fichamentos, em que no movimento de análise tive como eixo condutor da leitura, compreender e descrever como os discursos fazem o professor funcionar, como situam a conduta docente, quais mecanismos de poder foram desenvolvidos para

normalizar o professor, uma vez que com base nesse eixo condutor, elaborei uma tabela, na qual fui selecionando as informações classificadas em eixos, em diálogo com a teoria foucaultiana, assim delimitadas: a ordem do discurso, a relação saber/poder, as instituições sociais, os mecanismos de poder nos modos de educar a infância e a prática do exame, que culminaram na elaboração da produção das condutas docentes, núcleo principal desta pesquisa.

É importante destacar que a definição desses eixos se constituiu a partir de um exercício intenso de pensar à luz de Foucault, tanto a identificação dos mecanismos, dispositivos e estratégias, para perceber como o poder opera na produção de uma determinada subjetividade docente, quanto na identificação dos principais termos, termos novos, termos repetidos, termos rechaçados, saberes em disputa, os discursos vencedores em cada período histórico, de modo a produzir uma normalização da conduta docente, que nesta dissertação culminou na elaboração de nove supracitadas figuras do professor, que serão apresentadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Essa estratégia metodológica de organização das informações analisadas nos documentos orientadores, foi imprescindível, tanto para identificar os modos como o poder opera quanto para demarcar as descontinuidades, permanências e rupturas que constituíram os discursos no recorte temporal definido na pesquisa, que abarca as publicações de 1988 a 2016, tendo em vista que esse foi o período de publicação dos documentos pela Rede municipal, até o presente momento.

Vale ressaltar o quanto foi desafiador trabalhar com esse volume de dados, na medida em que essas análises culminaram numa escrita muito extensa, em que foi necessário um movimento de escrever, (re)escrever, desmontar os eixos de análise apresentados no capítulo 2 desta dissertação, para compor o texto que apresenta a produção de cada uma das figuras de professor descritas no capítulo 3, e ainda, manter um capítulo destinado a apresentar esses eixos, tendo em vista que neles há achados importantes que nos mostram as descontinuidades, permanências e rupturas das relações de saber/poder que constituem modos específicos de ser professor, em cada momento histórico. Enfim, nesse percurso, o extenso número de páginas, tanto para as análises quanto no processo de escrita desta pesquisa foi um desafio constante, sendo que a dissertação por ora apresentada, em alguma medida, explicita esses desafios.

Por fim, é importante considerar que me proponho a apresentar alguns elementos que nos ajudam a compreender a complexidade das relações de poder que constituem um determinado modo de ser professor, um determinado processo de subjetivação e normalização, que não é imutável, nem linear, mas que se altera conforme as finalidades do

poder também se modificam na sociedade moderna. Não procuro elaborar respostas, mas construir pistas que nos ajudam a compreender como nos tornamos o que somos.

2 EIXOS DE ANÁLISE

Esse capítulo objetiva apresentar os eixos de análise que se constituíram no entrecruzamento da empiria com o referencial teórico-metodológico foucaultiano e que, de alguma forma, foram os caminhos pelos quais foi possível identificar as relações de poder que circunscreveram os modos de ser professor, tanto na produção dos discursos, em que foi possível identificar os *termos novos*, *termos repetidos*, *termos rechaçados*, *os saberes em disputas*, *os discursos vencedores* que constituíram a normalização da conduta docente, quanto os *mecanismos*, *dispositivos*, *estratégias pelas quais o poder opera* na produção de uma determinada subjetividade docente.

É importante contextualizar que a elaboração desses eixos se constituiu em dois momentos no decorrer da pesquisa. Num primeiro momento foi realizada a compilação dos dados de cada documento curricular e produzida a elaboração dos “achados” do eixo, com base em cada documento analisado, que buscou descrever os *termos* principais do discurso pedagógico nas políticas educacionais da Rede e que *rondam as transformações*, *as novidades*, *as continuidades*, *os rechaços nas figuras do professor*. Porém, essa escrita dos cinco eixos se constituiu muita extensa, compondo aproximadamente 450 páginas, o que nos levou a necessidade de rever essa estrutura, pois nessa composição ainda não estavam descritas as figuras do professor.

Nesse sentido, optamos por “desmontar” esses eixos, de modo a inserir as “descobertas” dos eixos referentes a cada figura do professor, na composição dessas figuras apresentadas no terceiro capítulo deste estudo, visto que os eixos se constituíram nos caminhos pelos quais foi possível identificar como se produziu um determinado modo de ser professor.

Ainda que tenhamos “desmontado” a escrita inicial dos eixos, mantivemos neste capítulo, os principais “achados” de cada eixo, que evidenciam as transformações, as continuidades, os saberes em disputa e as fronteiras do discurso, assim como, as finalidades das relações de poder no processo educativo, a definição da função social da instituição escolar, os mecanismos desenvolvidos que circunscrevem os modos de educar a infância e os instrumentos desenvolvidos pela escola, que possibilitam a prática do exame (Quadro 2).

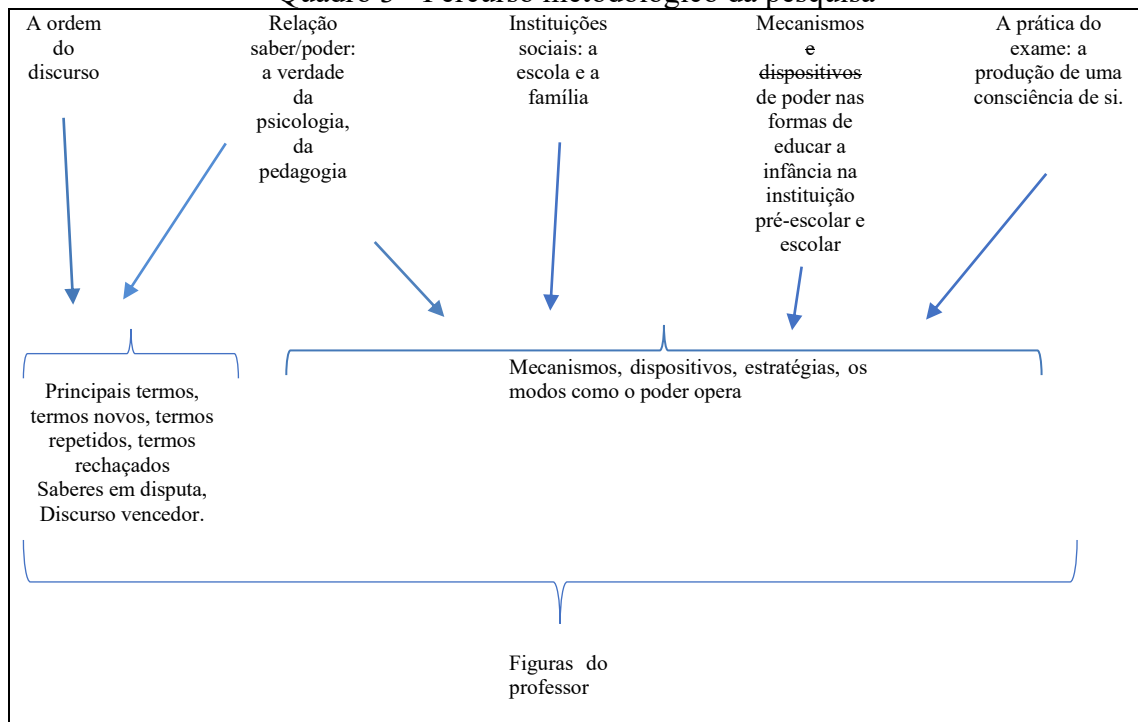
Quadro 2 - Principais descobertas da pesquisa nos eixos de análise

Eixos de análise	Descobertas da pesquisa
A Ordem do discurso	Fronteiras do discurso: <ul style="list-style-type: none"> - Participação dos professores; - Consultoria de um especialista; - Currículo como território contestado, em que as políticas curriculares, em geral, coincidiram com demarcação temporal das gestões políticas; - Saberes das áreas disciplinares; - Concepções de criança, brincadeira, NAPs - Volume dos documentos orientadores.
A relação saber/poder	Produção de discursos verdadeiros: <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia tradicional, pedagogia crítica e pós-crítica; - Psicologia histórico-cultural, psicologia piagetiana; - Documentos nacionais, estaduais e municipais.
As instituições sociais: escola e família	Identificar as normalidades que a escola objetiva formar na infância ao longo da história da rede é o eixo central dessa categoria: <ul style="list-style-type: none"> - Finalidade da escola de transmissão do conhecimento a uma formação integral; - Relações escola/creche/família; - Na educação infantil: do assistencial ao educativo, da escolarização à especificidade da infância e formação integral.
Os mecanismos de poder nos modos de educar a infância escolar e pré-escolar	Quais mecanismos a escola produziu: <ul style="list-style-type: none"> - Construção do ofício de aluno, criança, estudante; - Organização do tempo: seriação ou ciclos; - Organização do currículo; - Tecnologia política do corpo; - Criança cidadã que participa, sujeito de direitos; - Organização dos tempos e espaços; - Emergência da brincadeira.
Prática do exame: a produção de uma consciência de si	O indivíduo vai formar de si, pelo exame da consciência certo discurso de verdade. <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e planejamento como mecanismo que possibilita a prática do exame no ensino fundamental; - Figuras do especialista; - Na educação infantil: mecanismo que possibilita o exame é a documentação pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Quadro 3 procuramos evidenciar a organização que possibilitou a elaboração das figuras do professor a partir dos eixos apresentados neste capítulo.

Quadro 3 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.1 A ORDEM DO DISCURSO

“Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 2014, p. 7).

Com base em Foucault, compreendemos que os documentos orientadores elaborados pela Rede Pública Municipal de Florianópolis se constituem como discursos com efeitos de verdade acerca do currículo, do papel do professor, da função social da escola, das concepções de aluno, dos modos como ensinar, enfim, dos aspectos que abarcam a educação escolar, o que produz uma normalização das condutas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial, do professor.

Essa perspectiva implica considerar também que sua elaboração, sua produção é condicionada por um conjunto de fatores que revelam as disputas de poder em torno do discurso, que definem o que é interdito, excluído, rarefeito, ou ainda, o que se mantém, que verdades produzir, quem está legitimado a falar nesses discursos. Nesse sentido, neste eixo de análise buscamos identificar os aspectos que demarcam as fronteiras dos discursos

materializados nos documentos orientadores¹⁰ da educação municipal de Florianópolis, tomados como discursos que ao mesmo tempo controlam, selecionam, organizam e redistribuem as verdades por certo número de procedimentos, que tem como função “conjurar seus poderes e perigos, [...], esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

Com base nas contribuições de Foucault, podemos afirmar que o exercício de poder na forma de governo, requer um regime de produção de discursos verdadeiros, no qual o governo dos homens ocorre mediante a manifestação da verdade na forma de subjetividade (CASTRO, 2014). Assim, identificar o direito privilegiado do que fala, a relação entre discurso e poder, a separação entre o verdadeiro e falso, a produção da vontade de verdade, a ligação do discurso com o desejo e o poder, aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2014), é fundamental para compreender a produção de subjetividades docentes.

Michel Foucault em sua obra “A ordem do discurso” (2014), oferece algumas ferramentas que possibilitam a análise desse processo de produção do discurso, em que o demarca como um lugar privilegiado onde se exerce o poder e que se coloca como um instrumento de organização funcional que estrutura determinado imaginário social. Castro (2009) define que o discurso para Foucault, se constitui como um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação, como o discurso clínico, econômico, da história natural, psiquiátrico, em que está constituído por um número de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência. Castro (2009) destaca ainda que Foucault substitui a noção de *episteme* pelo dispositivo, em seguida, pela prática e se entrelaça com a análise do não discursivo.

Nessa lógica de compreender a produção de um determinado efeito de verdade, de um discurso, Foucault (2014) apresenta um conjunto de mecanismos de exclusão do discurso, que são externos a ele, em que a interdição revela a relação entre discurso e poder, a separação considera a oposição entre razão e loucura, e a vontade de verdade consolida a definição do que é verdadeiro ou falso nos discursos.

O autor mobiliza ainda, outros três conceitos para contribuir no processo de análise dos discursos, que são: o sujeito fundador, que expressa uma interioridade do sujeito que

¹⁰ É importante demarcar que os termos utilizados nesta dissertação que se referem às instituições de educação, por vezes como escola, como unidade educativa, como creche, ou ainda, às crianças como alunos, estudantes e crianças, e aos professores como educadores, profissionais ou professores, foram delimitados pelos modos que os próprios documentos analisados se referiam a esses sujeitos ou espaços em cada momento histórico, de forma a dar visibilidade às transformações discursivas que se constituíram no decorrer da história da Rede municipal.

dispõe de signos, marcas, traços e para manifestá-lo não necessita passar pela instância singular do discurso; a experiência originária, que concebe a possibilidade de fala no mundo e do mundo, que possibilita nomeá-lo, julgá-lo, convencê-lo, que mobiliza uma repetição do discurso; e a mediação universal que consolida o consenso a partir do debate de versões anteriores, que é uma forma de desenvolver a racionalidade do mundo. Segundo Foucault (2014, p. 46-47), “[...] o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura não põem em jogo senão os signos”.

Michel Foucault (2014) propõe quatro noções que possibilitam compreender as relações de poder que circunscrevem os discursos, sendo elas: a noção de acontecimento, na qual o discurso se produz a partir de acontecimentos aleatórios, mesmo que inseridos em determinado contexto; a noção de série, que considera que não há uma continuidade temporal evolutiva inquestionável; a noção de regularidade, a qual consiste em considerar que não há nenhuma produção regular, mas impermanências, em que cada acontecimento pode ser entendido como singular e original, sem uma necessidade de continuidade de um discurso anterior; e a noção de condição de possibilidade, na qual não há núcleos de significados nos discursos, mas a possibilidade de verdade na complexa Rede de significantes (BRANDÃO, 2015).

Além dessas noções, Foucault (2014) apresenta ainda, quatro princípios que fornecem alguns elementos para a análise dos discursos, sendo o primeiro o princípio da inversão, no qual se inverte o significado proposto no discurso, trata-se de negá-lo e colocar em evidência seus significantes (BRANDÃO, 2015), o que possibilita estratégias de rarefação. O segundo princípio é o de descontinuidade, em que concebe a não existência de um contínuo de verdade evolutiva nos discursos, que por vezes se cruzam, se ignoram ou se excluem (FOUCAULT, 2014). O terceiro princípio é de especificidade, no qual o discurso pronunciado por autores validados não torna os significados propostos verdades universais e absolutas (BRANDÃO, 2015) e o quarto princípio é o de exterioridade, que define a fixação das fronteiras do discurso, que busca a compreensão da Rede de significantes estabelecida exteriormente.

Nessa perspectiva, a categoria de análise por ora apresentada, objetiva analisar e compreender como se deu o processo de produção dos documentos orientadores oficiais que orientam o trabalho da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, em que o eixo norteador da análise se constitui a partir da reflexão de quais condutas docentes os documentos produziram ao longo da história da Rede, como os documentos tem governado a

população de professores da Rede e normalizado suas condutas, que subjetividades docentes têm produzido.

É importante destacar que a pesquisa objetiva descrever como e com que finalidade a instituição pré-escolar passa a se constituir como parte da educação básica de modo a superar um discurso assistencial que demarcou o surgimento dessas instituições no qual o cuidado com o corpo, o “fazer viver”, como afirma Bujes (2001) foi fundamental, como passou a constituir um discurso preparatório/escolar e ainda, como rompeu com esse discurso e passou a produzir uma especificidade da educação infantil. Assim como, descrever como o ensino fundamental passa a produzir um discurso com rompe com uma perspectiva tradicional e tecnicista da educação e passa a produzir uma verdade ancorada nos discursos de uma pedagogia crítica, em que os saberes de cada área disciplinar se sobressaem nos documentos. E, por fim, como ambas as etapas podem se encontrar em um documento comum, relativo a uma educação básica, que abarca tanto as especificidades de cada etapa quanto propõe concepções fundantes e princípios comuns às duas etapas (educação infantil e ensino fundamental).

É importante destacar que ao analisar como os discursos que orientam a educação municipal foram produzidos, quais mecanismos circunscreveram a produção desses discursos, quais foram os sujeitos fundadores dos discursos, como se produziram os consensos, a mediação universal, foi possível identificar alguns aspectos centrais para essa produção, sendo eles: a participação dos professores no processo de elaboração dos documentos; o currículo como território contestado, que se constitui também na aliança entre governantes, professores e especialistas/consultores; as relações de saber circunscritas por uma centralidade nas áreas disciplinares; uma especialização dos saberes, da docência e dos sujeitos, demarcada pela emergência dos especialistas, dos consultores, de um sujeito fundador; a captura da infância quilombola, afro, deficiente, indígena que passam a aparecer nos documentos a partir de 2008; emerge o conhecimento cotidiano, para além do conhecimento científico, como saber a ser valorizado; a infância ganha voz própria, na medida em que se reconhece que ela tem um saber; e é possível observar uma explosão discursiva acerca da ação pedagógica, demarcada pela ampliação tanto do volume dos documentos quanto pela frequência de sua publicação.

Com base nos aspectos descritos acima, consideramos a participação dos professores no processo de elaboração dos documentos como um aspecto central, na medida em que essa participação foi identificada como uma constante em todos os documentos do ensino fundamental e em alguns dos documentos da educação infantil, em especial, nas publicações de 1996a, 2012 e 2015a. Essa demarcação do discurso, circunscrita pela participação dos

professores que, em geral, estavam sob a consultoria de um especialista, que poderíamos dizer que é o sujeito fundador (FOUCAULT, 2014), aquele que no jogo discursivo escreve o discurso, ou que registra os consensos, a troca, a mediação universal de uma racionalidade sobre a educação, que nos documentos foi representada pelo conjunto de professores, que tiveram nos consultores, o sujeito que registrou esses consensos.

Vale destacar que as estratégias mobilizadas para viabilizar a participação dos professores, de forma geral, consideraram os espaços de formação continuada para esse processo. Nesse sentido, recorreremos às contribuições de Maria Rita Assis de César (2004) para pensar que as políticas engendradas nas reformas ressaltam a ideia de formação em serviço, o que não considera a formação inicial como uma prioridade e atenta para a necessidade de refletir acerca dos discursos em torno da formação continuada, que pode desconsiderar o processo de estudo e investigação e se configurar numa perspectiva de treinamento para que os professores possam acompanhar as mudanças e aplicá-las nas situações de ensino, o que pode tanto implicar numa perda de confiança na sua própria formação inicial quanto se perder a condição de investigação permanente, na qual a conduta do professor é impelida a se constituir.

Assim, podemos destacar que os documentos, em geral, principalmente, aqueles publicados em 1996b, 2008 e 2016 no ensino fundamental e os publicados em 1996a e 2012, na educação infantil, delimitam a relevância do processo de reflexão que culminou na elaboração das propostas, e definem quais estratégias possibilitaram esse processo formativo, o que evidenciam pistas de uma perspectiva de formação que ultrapassa o treinamento e almeja a produção de uma conduta investigativa acerca da ação pedagógica.

É importante considerar que outro aspecto observado na definição das fronteiras do discurso, no princípio de exterioridade (FOUCAULT, 2014), se refere à identificação do currículo como um território contestado (SILVA; MOREIRA, 1995), em que a produção de uma política curricular materializada nos documentos orientadores na Rede, em geral, coincidiu com uma demarcação temporal das gestões políticas, tendo em vista que foi possível perceber que as publicações do ensino fundamental tiveram seu início em 1991, três anos após o primeiro documento da educação infantil ser publicado, ainda que a educação infantil tenha sido criada no município ao menos 18 anos após o Decreto n. 55/1958 (CABRAL FILHO, 2004), que consolida o surgimento da Rede de ensino fundamental. Essa diferença temporal dos primeiros documentos evidencia que eles foram publicados em períodos de gestões diferentes, e a urgência em publicar um documento da educação infantil logo após a conquista da autonomia da Secretaria de Educação em 1986, revela a necessidade

de apresentar um documento que oriente a prática pedagógica nessa etapa que ainda estava se consolidando.

As publicações de 1996 e 2000, de ambas as etapas, coincidem com o período referente à gestão política municipal, sendo que em 1996 o processo de elaboração foi mobilizado pelo Movimento de Reorientação Curricular (MRC) em ambas as etapas e, em 2000, não foi possível observar essa consonância entre as etapas identificadas no documento de 1996, no qual houve uma definição dos pressupostos teóricos e metodológicos comuns a toda a Rede. As publicações do ano 2000 foram totalmente independentes, em que a predominância das fronteiras do discurso foi demarcada pelas especificidades de cada etapa e pelos saberes que demarcam essas especificidades, como os saberes da Pedagogia da Infância na educação infantil e das áreas disciplinares no ensino fundamental.

É importante considerar ainda, que na abertura de cada documento orientador é anunciada a composição da gestão pública municipal, tanto no âmbito da secretaria da educação, de modo mais específico, como quem era o prefeito do período. Essa explicitação foi unânime em todos os documentos analisados. Esses elementos nos levam a sugerir que esse território em disputa que delimita a produção do currículo na Rede municipal de Florianópolis, também foi circunscrito por uma aliança entre os governantes, os professores (ao considerarmos que a participação dos professores nesse processo foi uma constante) e os especialistas/consultores, que estiveram presentes na constituição dos documentos e são aqueles que nas relações de poder/saber, são os sujeitos legitimados ao direito de fala sobre a educação, a escola e o currículo.

Outro aspecto a se considerar na “Ordem do discurso”, que circunscreveu os documentos orientadores, em especial no ensino fundamental, se refere aos saberes das áreas disciplinares que foram tão determinantes nesse processo, em geral, a própria estrutura dos documentos se organiza por disciplinas, por componentes curriculares ou por áreas do conhecimento, ainda que em todos os documentos a partir de 1996 os discursos incorporam a narrativa da interdisciplinaridade. Essa centralidade das disciplinas e dos saberes de cada uma delas para a elaboração dos discursos pode ser compreendida sob a perspectiva de César (2004, p. 147):

As disciplinas têm de ser pensadas como inerentes ao processo de escolarização do saber, fundamental para a configuração do indivíduo moderno. Não é possível pensar o conhecimento para além da sua forma disciplinar, porque ele mesmo foi engendrado dessa forma, isto é, uma forma de produção do conhecimento que é disciplinar. Em se tratando do conhecimento pedagogizado ou da escolarização dos saberes, equação fundamental para se pensar o processo de escolarização moderna, a interdisciplinariedade é um conceito paradoxal por excelência, pois tenta romper

justamente com as próprias bases sobre as quais está fundado; é como se se tratasse de “cortar o galho no qual se está sentado!” Só se pode quebrar com a estrutura disciplinar a partir de uma recusa absoluta da modernidade pedagógica e de seu conceito de sujeito da educação, o que seria impossível e mesmo impensável.

Segundo César (2004), essa disciplinarização dos saberes está relacionada a uma racionalização do ensino que emerge na modernidade, num processo de ordenação do mundo em um momento de reestruturação dos poderes.

Vale destacar ainda, que a estrutura dos documentos do ensino fundamental ao longo da história, foi contornada pelas áreas disciplinares ou áreas do conhecimento, e na educação infantil, pelas concepções de criança, desenvolvimento infantil, brincadeira, relação creche/família, função da instituição de educação infantil, linguagens e mais recentemente, a partir de 2010, pelos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs). E ainda, na educação básica, o contorno da estrutura foi demarcado pelos sujeitos que compõem a educação básica, as concepções fundantes e os princípios comuns às etapas e modalidades, o que revela que as fronteiras dos discursos dos documentos nas diferentes etapas da educação básica, foram circunscritas pelas relações de saber/poder que definiram os discursos vencedores em cada etapa, que produziram essas especificidades, uma vez que esses discursos vencedores, em alguma medida, demarcaram inclusive um modo próprio de estruturar cada documento, seja pelas disciplinas no ensino fundamental, ou pelas discussões acerca da infância na educação infantil.

Essa produção de um saber específico de cada etapa da educação básica, pode ser identificada nos documentos da educação infantil, que determinam a centralidade da brincadeira no processo educativo das crianças pequenas, aspecto presente em todos os oito documentos analisados, e ainda, ao diferenciar a criança do aluno, como anunciado no documento publicado em 2000a e em todos os publicados posteriormente pela educação infantil, ao propor uma organização do trabalho pedagógico na educação infantil por Núcleos de Ação Pedagógica, que se diferenciam da organização disciplinar que foi recorrente no ensino fundamental, mas que por outro lado anunciam uma inseparabilidade dos NAPs, assim como, o ensino fundamental produz um discurso que demarca a relevância da interdisciplinaridade a partir de 1996.

Por outro lado, ainda que essas especificidades tenham sido identificadas, o modo de organizar os alunos no ensino fundamental, por seriação, que foi recorrente em todos os documentos com exceção da proposta de 1996b, que propõe uma organização em ciclos, também foi identificado na educação infantil, sendo que essa forma de organização das crianças, que agrupa por idades próximas foi uma recorrência, o que evidencia a mobilização

de mecanismos disciplinares e de segurança, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, que seguem fazendo a instituição escolar funcionar mediante os saberes da psicologia. Isso evidencia uma organização centrada nas abordagens psicológicas do sujeito, ou no apelo ao sujeito psíquico enquanto substrato de aplicação dos métodos pedagógicos (CÉSAR, 2004), demarcando a relevância dos saberes da psicologia na produção dos discursos escolares, que também delimitam os modos de ser professor tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Outro aspecto a se considerar é que os documentos do ensino fundamental, em geral, afirmam que têm como objetivo subsidiar os professores quanto à concepção, **metodologia e conteúdos** a serem utilizados no seu fazer pedagógico, o que evidencia o papel normalizador dos documentos, em especial, no que se refere à conduta dos professores. É interessante notar que as reflexões acerca do que ensinar e como ensinar permearam todas as áreas disciplinares, revelando uma produção de conduta docente que perpassa de forma intensa por esses dois aspectos. A forma de estruturação dos documentos manifesta uma necessidade de **subsidiar** os professores para que tomem conhecimento da história e possam se posicionar frente à nova perspectiva apresentada. O princípio de exterioridade (FOUCAULT, 2014), que define as fronteiras do discurso, é demarcado por essas definições acerca do que ensinar e como ensinar.

Esse aspecto também foi observado no decorrer das publicações referentes ao ensino fundamental, em especial, na proposta publicada em 2016, em que há uma preocupação no documento em explicitar os objetivos do ensino de cada área do conhecimento, demarcar **aonde chegar** no que se refere ao desenvolvimento dos estudantes, que sujeitos formar, que **competências e habilidades** desenvolver, o que revela uma produção discursiva que além de produzir uma determinada subjetividade discente, também tem uma implicação direta na produção de condutas docentes que deve desenvolver procedimentos metodológicos que possibilitem alcançar esses objetivos, ou seja, normaliza a conduta docente a partir da definição de que sujeito se almeja formar, não mais centrados nos conteúdos a serem ensinados o que revela uma transformação das relações de poder, que não estão mais centradas no poder disciplinar, na pedagogização dos saberes, mas na formação de competências, na constituição e formação de um sujeito em sua integralidade, o que implica numa relação de poder ancorada no biopoder numa sociedade de segurança.

Vale destacar ainda, que a captura da infância quilombola, afro, deficiente, indígena, emerge nos documentos do ensino fundamental a partir de 2008 e na educação infantil com maior ênfase a partir de 2012, o que demonstra que a inserção das discussões acerca das

relações étnico-raciais e da inclusão das crianças e jovens com **deficiência** na formação continuada de 2007 no ensino fundamental, e as discussões acerca das diferentes representações étnicas na educação infantil, com maior ênfase a partir de 2012, evidenciando que a relação saber/poder que abarca os saberes em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e da educação inclusiva ganha foco nas disputas discursivas do currículo e da escola e passa a compor o discurso dos documentos, mostrando uma captura da infância normal e anormal, e ainda, a produção de um discurso que normaliza a diferença.

No que se refere à educação infantil, foi possível identificar que após sua inclusão no sistema de educação, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, as discussões acerca do atendimento à infância se intensificaram no País. Segundo Bujes (2001), o ideal de desamparo da infância, a necessidade de sua preservação, assim como a invenção de uma noção moderna de infância, “identificada com a necessidade de cuidá-la, mas também educá-la, vão se dar associados com a implantação do moderno dispositivo pedagógico” (BUJES, 2001, p. 52). Nessa perspectiva, na década de 90 há uma ênfase nas discussões que abordam a inseparabilidade do cuidado e da educação, já que no decorrer da história da educação infantil esses conceitos se constituíram como antagônicos, sendo inicialmente caracterizados como uma perspectiva assistencial/higienista que desconsiderava os aspectos educativos no atendimento às crianças pequenas, em que o “fazer viver”, no qual as instituições de educação infantil assumem um movimento em prol da vida na modernidade era central (BUJES, 2001), e passa a incorporar uma perspectiva que define sua função não apenas assistencial, mas educativa que refutou as ações de cuidado como estratégia para se consolidar nessas relações de poder em torno de um discurso que define a finalidade da educação infantil na sociedade moderna. Essa transformação das finalidades da educação infantil também circunscreveu os discursos acerca da infância e da conduta docente, dado que a partir da publicação do documento de 1996a, os discursos que definem a indissociabilidade do cuidado e da educação ganham força.

Ainda em relação à estrutura dos discursos, outro aspecto observado se refere ao volume dos documentos orientadores, tanto que na educação infantil assim como no ensino fundamental a extensão (número de páginas) dos documentos se amplia, em especial, a partir do ano de 2000, em que há um crescimento expressivo do número de página dos documentos orientadores, o que revela uma necessidade maior de governo da conduta docente em ambas as etapas.

Essa ampliação do controle da ação docente e dos aspectos que compõem a educação escolar pode ser compreendida por essa explosão de um discurso acerca da prática educativa,

tendo em vista que quanto mais se fala sobre a educação, do papel do professor, do currículo, mais se governa os sujeitos e sua conduta, mais elementos anunciam uma normalização da ação docente. Como afirma Gadelha (2009), há uma explosão discursiva na sociedade moderna, que a exemplo do dispositivo da sexualidade, cada vez mais controla a sexualidade humana. Nesse sentido, poderíamos mencionar que essa explosão discursiva também foi observada no âmbito da educação, pois ao observarmos a ampliação dos discursos que definem o papel da educação, do currículo, dos professores, dos mecanismos que educam a infância, presentes nos documentos orientadores, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, revelam essa ampliação do governo da população escolar.

Por fim, na composição dos próprios documentos é possível perceber uma disputa para demarcar a distinção entre a educação infantil e o ensino fundamental, como observado a partir da publicação do documento de 2000a na educação infantil, porém também há uma retomada, uma disputa para a integração entre as etapas, observada na publicação das Diretrizes da Educação Básica em 2015b, em que os saberes em torno da constituição de um percurso formativo orgânico, integrado, contínuo, que tem a infância como categoria social relevante, foi predominante. Essa disputa que reintegra as etapas da educação básica, também faz funcionar um discurso que desloca o professor da turma, da série e o recoloca no percurso formativo da criança em sua trajetória escolar.

Com base nos aspectos abordados, procurei destacar alguns procedimentos de sujeição do discurso, considerando com Foucault, o que é, no fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes, a constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja, uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes. Enfim, identificar as fronteiras e relações de poder que fazem o discurso escolar funcionar e constituir um certo modo de ser professor.

Em continuidade à apresentação dos eixos de análise desta pesquisa, no próximo tópico será abordado o eixo relação saber/poder, no qual procuramos identificar quais saberes estão em disputa nos documentos, qual o discurso vencedor nessa relação de poder, e como esses saberes normalizam a conduta dos professores.

2.2 RELAÇÃO SABER/PODER: A VERDADE DA PSICOLOGIA E DA PEDAGOGIA

“Já não se trata, então, de ter só a coragem de saber, mas também a coragem da liberdade para poder ser e pensar de outra maneira” (CASTRO, 2014, p. 113).

Considerando que, para Foucault, não há relação de poder sem um campo de saber e nem saber que não suponha relações de poder (GADELHA, 2009), a descrição aqui empreendida, busca identificar nos documentos orientadores da Rede municipal os discursos que funcionam como verdadeiros (vencedores), seus efeitos de verdade, os controles do saber e as intervenções do poder (CASTRO, 2008) que produzem as formas de ser professor na Rede municipal de educação.

Segundo Gadelha (2009), Foucault toma o poder como objeto primeiro de sua análise genealógica, no qual é concebido como um exercício relacional e estratégico, não uma posse, ou seja, não está restrito ao monopólio de um sujeito, mas na relação entre os indivíduos. Outro aspecto que Gadelha (2009) destaca com relação ao poder numa análise genealógica, é a necessidade de compreendê-lo não pela sua negatividade (proíbe, coage, interdita), mas pela sua positividade (capacidade constitutiva, constituinte criadora de novas realidades, subjetividades). É importante ressaltar ainda, que Foucault direciona a análise para o “como” do poder, para seus operadores materiais, os mecanismos, as técnicas, as práticas e os discursos que ele põe em funcionamento.

Na obra “Em defesa da sociedade” (2005), Foucault afirma que o poder se exerce e só existe em ato, numa relação de força. Na visão do autor, as sociedades não podem dissociar-se, nem se estabelecer, nem funcionar sem a produção, acumulação e funcionamento do discurso verdadeiro, pois o poder só pode ser exercido mediante a produção da verdade.

Conforme Castro (2008, p. 431), “O exercício moderno do poder é, para Foucault, fundamentalmente da ordem da normalização [...] dos indivíduos e das populações”. O tema do poder é um modo de enfrentar o tema do sujeito, dos diferentes modos de subjetivação do ser humano (CASTRO, 2008), o que sustenta uma análise que busca descrever os modos de operação do poder na produção de subjetividades docentes.

Com relação ao saber, Sylvio Gadelha (2009) afirma que para Foucault ele é entendido como um discurso que se propõe à produção de verdade, à veiculação de verdade. No entendimento do autor, a verdade é produzida pelo direito para legitimar o poder. Sob essa perspectiva, é necessário refletir acerca das regras de direito que lançam mão das relações de poder para produzir discursos de verdade, sendo que no Ocidente o discurso verdadeiro é o **discurso científico** (FOUCAULT, 1990 apud GADELHA, 2009). A história do saber ou das formas de exercício do poder, tal como a concebe Foucault, é uma história de práticas, em que nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, registros, acumulação, que é uma

forma de poder em si mesmo, a descrição das formas de saber está ligada às formas de poder e à objetivação da subjetividade (CASTRO, 2008).

Segundo Castro (2014), o eixo da análise em Foucault não está representado nem pelo saber, nem pelo poder, nem pelo sujeito, mas pelos modos como eles se correlacionam, em que o exercício de poder na forma de governo requer um regime de produção de discursos verdadeiros. Desse modo, compreender a produção de subjetividades docentes implica considerar os modos de veridicção, que dizem respeito ao saber, as técnicas de governamentalidade, que contemplam o poder e as práticas de si que constituem o sujeito, pois é nessa relação que se produzem as subjetividades.

Ao mobilizar essas ferramentas, localizamos a constituição de disputas em torno dos saberes da pedagogia tradicional e da pedagogia crítica explícitos nos documentos, e ainda, alguns indicativos que suscitam a perspectiva das pedagogias pós-críticas, como por exemplo: as questões de gênero, raça, etnia, educação afro, educação indígena, quilombola, que emergem nos documentos do ensino fundamental, por volta de 2008 e da educação infantil a partir de 2004, que evidenciam uma relação de poder que se desloca de uma ênfase no poder disciplinar, representado pelos saberes da pedagogia tradicional, como a transmissão de um saber escolar, o controle rígido do tempo e dos corpos, para o biopoder, quando emergem disputas com a pedagogia crítica, pouco a pouco acrescidas pelas pedagogias pós-críticas, como a pedagogia da infância.

Por meio da consolidação de uma pedagogia crítica¹¹, em que os discursos por vezes excluíram, refutaram as práticas tradicionais e por vezes incorporaram nos discursos críticos essas práticas, que a pedagogia crítica se constituiu como um discurso verdadeiro na Rede, logo na produção de condutas docentes e de um determinado modo de ser professor. Cabe destacar ainda, que os documentos do ensino fundamental se autoanunciam vinculados a esse

¹¹ Nos documentos do ensino fundamental, em especial, naqueles publicados até o ano de 2000, foi identificada de forma recorrente, a menção a pedagogia tradicional de modo a refutá-la, na qual destacam-se a ênfase na transmissão do conhecimento escolar, numa relação em que o professor é o detentor do conhecimento que transmite ao aluno, em que a didática e a técnica de como ensinar, como fazer, como treinar são centrais e a avaliação se realiza pela mensuração do conhecimento, por meio de provas que resultam numa nota que classifica o aluno. Os documentos se anunciam ainda, vinculados a uma pedagogia histórico-crítica, ancorada na teoria de Demerval Saviani, fortemente influenciado pelas contribuições da sociologia, principalmente, pela teoria marxista, na qual a função da escola está na formação de um cidadão crítico, capaz de transformar a realidade, em que a relação com o conhecimento não está centrada na transmissão, mas na mediação entre os conhecimentos que o aluno já tem e o conhecimento científico de modo a compreender a realidade pelos conhecimentos e modificá-la. A avaliação perde seu caráter classificatório e passa a se constituir de modo processual e reflexivo. Destacamos que ainda que os documentos não anunciem explicitamente a perspectiva das teorias pós-críticas, nas quais se refutam a homogeneização, em que as discussões se deslocam para a identidade, diferença, representação, cultura, raça, inclusão, sexualidade, a valorização dos sujeitos e da criança, esses aspectos foram identificados nos documentos do ensino fundamental com maior ênfase a partir de 2008 e na educação infantil, quando emerge a pedagogia da infância em 2000.

saber da pedagogia crítica em todos os documentos apresentados, sendo que foi possível observar que a partir de 2008, os discursos que abarcam as discussões da pedagogia pós-crítica ganham força nos documentos.

Na educação infantil, essa constituição dos saberes das pedagogias pós-críticas como os vencedores nessa disputa, também foram identificados, em especial pela consolidação da Pedagogia da Infância em 2000, e com um alargamento dessa perspectiva nos documentos publicados posteriormente até 2015.

Outro aspecto a se considerar na relação saber/poder diz respeito à demarcação dos saberes “*Psi*” (CASTRO, 2008), em que a psicologia foi mobilizada como um saber central na constituição dos saberes pedagógicos. Nos documentos analisados foi possível observar uma permanência dos saberes da psicologia histórico-cultural¹² nos documentos do ensino fundamental, em que essa racionalidade ganha centralidade nos documentos publicados em 1996b, 2008 e 2016, ainda que não seja uma saber exclusivo, tendo em vista que foram identificadas outras concepções teóricas provindas da psicologia do desenvolvimento nos documentos, porém também foi possível perceber que a psicologia histórico-cultural foi o saber vencedor, o que produz certos modos de ser professor, que é concebido como o mediador da relação, o sujeito mais experiente que possibilita o acesso às características tipicamente humanas aos alunos, como veremos no próximo capítulo.

Podemos observar que a relação saber/poder também foi circunscrita pelos saberes das áreas disciplinares no ensino fundamental. Essa constatação pode ser compreendida pelo fato

¹² A psicologia do desenvolvimento se constitui como uma área científica que se dedica a investigar como os seres humanos mudam ao longo da vida, quais as transformações ocorrem no âmbito físico, cognitivo social e emocional dos sujeitos de modo a compreender o desenvolvimento humano, sendo que a maioria das pesquisas centra suas análises na infância e adolescência. Os principais teóricos dessa área da psicologia são: Sigmund Freud, Erik Erikson, Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vigotski. A psicologia histórico-cultural, que tem Vigotski como seu precursor, defende a natureza social das funções psicológicas superiores, em que se desloca o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo cultural, assumindo a tese de que as funções superiores são relações sociais internalizadas. Essa conversão pressupõe a atividade do sujeito, ao articular o que está dado na natureza (como a possibilidade de pensar, falar, sentir) com o que não está dado e tem de ser adquirido por cada membro da espécie, ou seja, tornar-se um ser que pensa, fala, sente; são processos regulados pelas mesmas leis históricas e é também função da história social de cada pessoa. Outro aspecto importante a se destacar nesta abordagem, refere-se à compreensão de que não são as ideias, palavras, sentimentos do outro que são internalizadas por cada sujeito como funções superiores, mas, sim, a significação que essas funções superiores têm para o eu, o que reafirma o caráter semiótico do desenvolvimento humano. Cabe ressaltar a relevância da obra de Vigotski, que teve a ousadia científica de buscar compreender a constituição humana, em especial no que se refere aos processos de humanização, de tornar-se humano, contrapondo o que as teorias psicológicas desenvolvidas no período defendiam, tendo em vista que ele inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade, rompendo com a compreensão de que é o sujeito biológico que se adapta ao meio social e propondo outra forma de compreender o desenvolvimento humano em que o biológico se transforma por intermédio das relações sociais, culturais e históricas. Angel Pino Sirgado (2000) situa a perspectiva teórica e metodológica na qual Vigotski está ancorado, para buscar compreender a pessoa humana e sua constituição, buscando no materialismo histórico e dialético as ferramentas necessárias para compreensão da realidade, logo, da existência humana.

de que a ordem do discurso dos documentos, que define os procedimentos que controlam, selecionam, organizam, redistribuem os discursos (FOUCAULT, 2014), também é delineada pelas áreas disciplinares, ou seja, as relações de poder/saber que definem a própria estrutura dos documentos é definida por cada área do conhecimento.

Por fim, foi possível identificar nos documentos orientadores do ensino fundamental, uma produção de verdade demarcada pelos documentos nacionais, estaduais e municipais, em que os dispositivos de poder que fazem a governamentalidade funcionar, produziram efeitos de verdade em alguns documentos do ensino fundamental, em especial, na proposta curricular publicada em 2016.

Com relação aos documentos orientadores da Educação Infantil, os saberes em disputas foram identificados por uma relação entre a assistência social, a pedagogia escolar (tradicional e crítica) e a pedagogia da infância (pós-crítica).

Nessa concepção, os documentos passam a refutar o caráter assistencial da educação infantil e os saberes médico higienistas advindos dessa perspectiva, como foi observado no documento de 1988 que excluiu as discussões em torno do cuidado para focalizar a educação. O termo ressurgiu com força, desta vez numa perspectiva “indissociável da educação”, conforme anunciado a partir do documento publicado em 1996 e que continua permanente nos discursos de todas as publicações posteriores, sendo que o documento de 1996 anuncia uma vinculação à pedagogia crítica, que demarca um saber pedagógico generalista, escolar. Essa demarcação de um saber de uma pedagogia escolar, que se destina ao sujeito aluno e à instituição escola, também foi identificada no documento publicado em 1998, que explicita a mobilização predominante desse saber.

Porém, a partir do ano de 2000, um novo saber, de uma sociologia da infância, orienta uma denominada Pedagogia da Infância, que rechaça a pedagogia escolar e seus saberes nessa relação de poder, na qual se positiva os pressupostos da pedagogia da infância e se exclui, interdita os da pedagogia escolar. Essa interdição pode ser observada no texto do documento, que demarca que as nomenclaturas escola, aluno, aula e ensino são termos próprios do ensino fundamental, da escola, e legitima outros termos, sendo que as nomenclaturas que passam a ser consideradas próprias da educação infantil são: a criança, as relações educativas e espaço de convívio coletivo. É importante destacar que esses termos estão grifados no texto, evidenciando a distinção entre as etapas e a demarcação da produção de uma especificidade na educação infantil.

Vale ressaltar que essa predominância da pedagogia da infância como discurso verdadeiro, vencedor nessa relação de poder, foi percebida nos demais documentos

publicados posteriormente até 2015, sendo importante destacar que esse discurso não foi imutável em todos os documentos, pelo contrário, evidenciou contornos, nuances, aprofundamentos diferentes em cada documento, em que o de maior relevância foi a centralidade da relação na ação pedagógica e a ênfase no cuidado que retorna como um princípio de toda ação. Há que se considerar ainda, que a reintrodução do cuidado emerge como investimento educacional, sendo que a compreensão do “educacional” não se reduz à aprendizagem escolar na educação infantil, e, mais tarde, passa a incorporar os discursos também do ensino fundamental, sendo que o cuidado é tomado como princípio para toda educação básica nas diretrizes publicadas em 2015b.

Os saberes da psicologia também foram identificados como centrais nos documentos da educação infantil, em que as disputas em torno desse saber se constituíram por uma perspectiva que esteve entre a psicologia construtivista e a histórico-cultural. Dessa forma, podemos afirmar que a função “Psi” — os saberes em torno da psicologia como um discurso verdadeiro que define os modos de educar as crianças nas instituições educativas — foi uma permanência em todos os documentos publicados pela educação infantil, ainda que essa permanência não tenha sido constante, nem uniforme, na medida em que foram mobilizadas as produções teóricas de diferentes correntes dentro da psicologia, em especial, aquelas pautadas em Piaget e Vigotski. Também, a posição desses discursos na relação saber/poder passou por modificações, se constituindo como central nos documentos publicados em 1988 e 1996, secundarizado nos documentos publicados em 1998 e 2000a e retomado a partir de 2004.

Essa narrativa evidencia uma continuidade discursiva na relação saber/poder, em que os saberes da Pedagogia da Infância se mostram determinantes, assim como, a teoria da psicologia histórico-cultural que se constituiu como sabe vencedor de uma racionalidade científica psicológica, desde o documento publicado em 1996a, sendo que ao longo dessa trajetória há uma secundarização dos conhecimentos da pedagogia nos documentos de 1998 e 2000a, e uma retomada na centralidade desses saberes a partir do documento publicado em 2004.

A constituição dos documentos orientadores nacionais e municipais como portadores das soluções vencedoras, que são produzidas por meio dos discursos em disputa e que, em alguma medida, constituem e produzem efeitos de verdade, também foi identificada nos documentos orientadores da educação infantil, em especial, naquele elaborado em 1998, que

teve no Referencial Curricular Nacional (RCNEI)¹³ para a Educação Infantil um saber predominante em seu discurso.

Na obra “Os Anormais”, Foucault (2018) afirma que o poder é exercido pelos discursos de verdade com estatuto científico e destaca a relevância das instituições que suportam os discursos verdadeiros. Assim, a partir da análise da relação saber/poder presente nos documentos da Rede, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, foi possível observar que nos discursos que produziram efeitos de verdade acerca da docência, a psicologia e a pedagogia tiveram essa posição privilegiada.

Essa centralidade da psicologia e da pedagogia em ambas as etapas pode ser compreendida com base nas contribuições de Mariano Narodowski (1993), que destaca que o discurso pedagógico na modernidade elabora uma analítica da criança em situação escolar, enquanto as “ciências médicas” (psicologia, pediatria, psicanálise) têm como objeto a criança, a pedagogia o tem na infância.

Nesse sentido, foi pela psicologia que a educação se pôs a normalizar uma infinidade de crianças e adolescentes, assim como, seus professores e a relação entre ambos. Vale destacar, que o discurso da psicologia se manteve presente em todos os documentos de ambas as etapas, com maior ou menor ênfase, mas sempre presente. Outro aspecto a se observar é que esse discurso da psicologia foi delimitado de forma predominante pela psicologia histórico-cultural, com exceção do primeiro documento da educação infantil publicado em 1988, cujo discurso foi demarcado pela teoria piagetiana, o que evidencia que ainda que a racionalidade da psicologia tenha se constituído como central nos discursos da educação infantil, houve uma disputa de saberes dentro da própria psicologia nos documentos.

Já os discursos da pedagogia tiveram uma ênfase demarcada nos documentos do ensino fundamental, em especial a partir da proposta publicada em 1996, em que os efeitos de verdade do discurso se constituem com base na pedagogia histórico-crítica, tendo Demerval Saviani como seu principal teórico. Os saberes da pedagogia crítica definem a necessidade de refletir acerca da realidade, de transformá-la, de superar o caráter transmissivo da educação escolar, e constituir uma prática mediadora, na qual o saber dos alunos deve ser valorizado e constituir o ponto de partida da prática pedagógica, e a avaliação deve refutar os princípios de

¹³ Segundo Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 335): “[...] o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia”.

uma lógica classificatória e se constituir numa relação reflexiva e processual: tal foi a visão teórica vencedora dessa disputa.

Na obra “Arqueologia do Saber”, Foucault (2017) afirma que a história de um conceito não é seu refinamento progressivo, de sua racionalidade crescente, mas dos diversos campos de constituição e validade, de suas regras sucessivas de uso, dos meios teóricos múltiplos que foi realizada sua elaboração. Essa relação da constituição de uma validade de um conceito foi observada na produção dos efeitos de verdade da pedagogia crítica ao longo da história dos documentos do ensino fundamental.

Por outro lado, na educação infantil, os documentos publicados até 1996 (1988 e 1996) evidenciaram uma predominância dos saberes da psicologia, em que a teoria piagetiana foi central no documento de 1988 e a teoria histórico-cultural no documento de 1996. Segundo Castro (2008), a alienação histórico-social aparece como a condição histórica do aparecimento da alienação psicológica na sociedade moderna.

É importante destacar que foi identificada uma permanência dos discursos da teoria histórico-cultural em todos os documentos da educação infantil a partir de 1996, porém ela perdeu a centralidade que demarcava no documento 1996a, que foi demarcada pela relação saber/poder presente no documento de 2000a, que evidencia um distanciamento com os saberes da psicologia, sendo que os saberes da sociologia ganham centralidade na constituição desse saber, ao definir como discurso verdadeiro acerca do trabalho pedagógico na educação infantil, a Pedagogia da infância, que permaneceu como discurso predominante nos demais documentos da educação infantil até 2015.

Essa demarcação de uma relação saber/poder que constrói uma pedagogia específica para a educação infantil, evidencia a produção de uma especificidade para esta etapa da educação básica e uma ruptura com os discursos verdadeiros que contornam o trabalho pedagógico no ensino fundamental, aspecto determinante para a produção de uma especificidade da docência da educação infantil e um distanciamento dos discursos que produzem efeitos de verdade de uma pedagogia escolar.

Ainda que a predominância dos saberes verdadeiros em ambas as etapas esteja demarcada pela pedagogia e pela psicologia, também foi possível identificar nos documentos tanto da educação infantil (1998) quanto do ensino fundamental (2016), uma produção de verdade ancorada nos documentos nacionais, municipais e estaduais, o que revela os mecanismos de poder operando numa sociedade de segurança.

É importante considerar ainda, que as Diretrizes da Educação Básica publicadas em 2015b expressam a síntese das disputas em torno do saber vencedor na Rede municipal, em

que a centralidade da infância e os princípios que essa centralidade produziu, são expressos no documento e consolidam a normalização de um modo de ser professor, que tem a infância como categoria social relevante, o direito a uma educação integral, que considera a formação do sujeito em todas as suas dimensões e o direito à aprendizagem como concepções fundantes, evidenciando os mecanismos de biopoder que operam nessa relação saber/poder, nos quais não é mais a disciplinarização dos saberes, do tempo, dos sujeitos que é central para a instituição escolar, mas o governo, a condução das condutas dos sujeitos em cada um de seus aspectos.

O próximo tópico se destina a apresentar como a definição do papel da escola e da família enquanto instituições sociais, incide sobre os modos de educar a infância e produzem os modos de ser professor, como os discursos verdadeiros definem a função social destas instituições que normalizam, disciplinam, educam os sujeitos e produzem determinadas condutas docentes, como elaboram uma verdade de si para o professor, são os princípios que orientam as análises deste eixo, apresentado a seguir.

2.3 INSTITUIÇÕES SOCIAIS: A ESCOLA E A FAMÍLIA

“A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é necessário estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam”.
(FOUCAULT, 2018, p. 286-287)

Elencar as instituições sociais, representadas nesta pesquisa pela escola e pela família, como um dos eixos de análise que contribuem para compreender a produção de determinadas subjetividades docentes, se justifica a partir das contribuições da obra de Michel Foucault, “Os anormais” (2018), em que o autor assinala que os discursos produzidos pelas instituições definiram a gradação do normal ao anormal, ou seja, para produzir o que é o anormal na sociedade, a função e os saberes da instituição judiciária, da igreja e da médica foram imprescindíveis, o que nos leva a considerar que para a produção do professor, o papel das instituições escola e família também o são.

Nesse sentido, pensar a constituição da docência e suas especificidades na educação básica, implica necessariamente, em analisar o papel da escola enquanto instituição social responsável pela educação escolar e da família como responsável primeira pela educação das crianças, por constituir uma determinada humanidade nos sujeitos, controlada, disciplinada, corrigida pela família no âmbito privado e pela escola como governo estatal. Segundo

Foucault (2018), na segunda metade do século XIX, a família é definida como responsável pela educação dos filhos, sendo os pais considerados como educadores naturais dos filhos.

Quando se reivindica, no final do século XVIII, a instituição de uma educação natural, trata-se ao mesmo tempo desse contato imediato de pais e filhos, dessa substantivação da pequena família em torno do corpo da criança e, ao mesmo tempo, da racionalização ou da penetrabilidade da relação pais-filhos por uma racionalidade e uma disciplina pedagógica ou médica (FOUCAULT, 2018, p. 222).

Por outro lado, Foucault (2018) define, nessa mesma obra, que as escolas, os grandes estabelecimentos educacionais se desenvolvem a partir da reivindicação de uma educação estatal, controlada pelo estado, que não deveria ser feita no espaço duvidoso da família, mas no espaço controlado pelo estado, por instituições especializadas. Foucault (2018, p. 223) afirma que: “Logo, confiemos-nos a nós para que os formemos de acordo com certa normalidade”.

Desse modo, identificar as normalidades que a escola objetiva formar na infância ao longo da história da Rede é o eixo central dessa categoria. Ao invés de tentar uma análise “institucionalista”, essa categoria busca identificar e analisar a tecnologia de poder que utiliza esses discursos e tenta fazê-los funcionar. (FOUCAULT, 2018, p. 14).

Sylvio Gadelha (2009), em sua obra “*Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*”, destaca que o poder disciplinar, mobilizado pelas instituições e o biopoder, exercido pelo estado, atuam em níveis distintos, um no micro e o outro no macro, mas sem que por isso se excluam mutuamente, o que nos leva a considerar que as instituições sociais exercem numa sociedade disciplinar o papel de normalização das condutas e numa sociedade de controle o governo de uma população.

Gadelha (2009) afirma que, ainda que a biopolítica represente o mecanismo de poder mais atuante na sociedade moderna, o poder disciplinar e o poder soberano não são excluídos. Para o autor, na sociedade disciplinar o poder incide sobre os corpos e suas potências, adestrando-os, extraindo deles tempo e trabalho, porém a soberania continua existindo como “ideologia de direito”. Nessa perspectiva, as coerções disciplinares deviam ao mesmo tempo se exercer como mecanismo de dominação e se esconder como exercício efetivo de poder, sendo que para isso era preciso que fosse apresentada no aparelho jurídico e reativada, concluída, pelos códigos judiciais a teoria da soberania.

Nessa relação há uma nova regra, a norma, como elemento da ordem discursiva que caracteriza as disciplinas e que opera mediante processos de normalização (GADELHA, 2009). Numa sociedade disciplinar há a produção, regulação e controle dos indivíduos como sujeitos. Dessa forma, o presente eixo se propõe a focalizar a lente de análise para uma dessas

instituições sociais, a escola, e compreender como se produz uma subjetivação, uma regulação da docência, como os discursos e relações produzem o professor, a partir da definição de como educar, normalizar o aluno/criança.

Foucault se ocupa desse duplo processo de individuação subjetiva pelo poder e controle do corpo-espécie da população, mobilizado pelo biopoder, em que contorna as funções estratégicas da educação na contemporaneidade, numa sociedade de controle, em que o poder se exerce pela biopolítica, mas não só por ela, tendo em vista que o poder disciplinar continua operando, inclusive na instituição escolar (GADELHA, 2009). Segundo Sylvio Gadelha (2009), na história das sociedades ocidentais a racionalidade política se exerce tanto na perspectiva da individualização quanto na da totalização; o governo tanto individualiza quanto totaliza.

De acordo com César (2004, p. 1), “para Foucault, os estudos genealógicos têm o objetivo de investigar as condições de aparecimento das instituições, dos seus sujeitos e dos conhecimentos produzidos a partir do encerramento do sujeito no interior da instituição”, o que demarca a relevância de se considerar a instituição escolar na produção da subjetividade docente. A autora destaca ainda que:

[...] o discurso e a instituição não são a mesma coisa: o discurso é o saber produzido no interior da instituição, sobre a instituição e seus sujeitos, ao passo em que a instituição, que é produto do discurso, representa substancialmente o local em que se efetuam os exercícios disciplinares (CÉSAR, 2004, p.18).

Maria Rita de Assis César (2004), ao se debruçar acerca da análise genealógica, considera que quando as reflexões de Foucault “se voltaram para a discussão das relações entre saber e poder, ele acrescentou à investigação um outro elemento, a instituição, que foi denominada de ‘práticas não discursivas’” (2004, p. 19), ou seja, para a análise genealógica, Foucault recorre às práticas discursivas e não discursivas, em que não desvincula as dimensões discursiva, subjetiva e institucional, na medida em que elas não funcionam separadamente na conformação e produção de sujeitos.

Com base nas considerações apresentadas, a análise das fontes possibilitou identificar que a definição da função social da escola esteve circunscrita nos documentos desde uma perspectiva que concebe a escola como uma instituição social disciplinar, em que a principal finalidade está na transmissão do conhecimento até uma instituição social escolar numa sociedade de segurança, na qual a formação integral e do cidadão crítico, constituem um governo da conduta das crianças de forma mais intensa, ampliada, mais governada.

Nesse sentido, pensar o papel do professor nesse contexto e que subjetividades

docentes esses discursos produzem implica em considerar que ainda que haja um deslocamento da finalidade da escola — que nos documentos de 1991 e 2000b a centralidade está na transmissão do conhecimento, no de 1996b está na formação de um cidadão crítico e nos de 2008 e 2016 está na formação integral — o papel disciplinador da escola, cuja transmissão do conhecimento é um dos seus aspectos, se mostrou uma permanência em todos os documentos, produzindo um professor que independentemente dos deslocamentos discursivos que definem a função da escola, precisa atuar, desenvolver sua prática, sua conduta de modo a possibilitar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, e não é qualquer conhecimento, mas o conhecimento escolar.

Vale destacar ainda, que a produção de subjetividades governadas pelo biopoder, em que o controle, o governo da conduta dos sujeitos cada vez mais se especializa, em que as tecnologias de poder se ampliam, sendo que não basta o controle dos corpos, do aprendizado, dos conhecimentos, mas implica na produção de uma conduta, que nos discursos é identificada como crítica, autônoma, foi uma permanência em todos os documentos do ensino fundamental, embora algumas vezes identificadas como central nos discursos, e outras vezes secundarizadas, mas sempre permanentes desde 1991. As contribuições de Maria Rita de Assis César nos ajudam a refletir sobre essa governamentalidade que opera por esse discurso da formação de um cidadão crítico:

[...] os discursos sobre a cidadania, a participação, a ética e a igualdade social são “despolitizados” ou desvestidos do seu conteúdo político engendrado nas lutas pelos direitos humanos. Eles acabam sendo “psicologizados” por meio de uma equação simplificadora, pois são considerados como “valores” pertencentes ao bom desenvolvimento psíquico e cognitivo dos alunos, para então serem pensados como valores morais responsáveis pela direção da conduta e da ação humana (CÉSAR, 2004, p. 154).

É importante ressaltar que essas transformações das relações de poder que incidem sobre as transformações do papel das instituições sociais na sociedade, o que inclui a escola, também sobrevêm na produção de subjetividades docentes, que conformam determinadas condutas ao professor, que deve ser aquele que, por vezes, transmite o conhecimento, por vezes, é o mediador que possibilita uma formação crítica, aquele que estimula o posicionamento dos alunos. Ou seja, as transformações da função social da escola incidem diretamente na produção de diferentes condutas docentes.

É possível observar também, um deslocamento discursivo nos documentos, sendo que a centralidade dos discursos publicados em 1991, 1996b e 2000b estava na função da escola em possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e na formação de um cidadão crítico. A partir da publicação do documento de 2008 há um deslocamento discursivo em que a

centralidade da função da escola está na formação integral dos estudantes, discurso reiterado no documento publicado em 2016. Vale ressaltar que esse deslocamento não implica na exclusão dos outros discursos que definiam como finalidade da escola formar um cidadão crítico, ou ainda, da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, na medida em que esses discursos foram permanentes ao longo de todos os documentos a partir de 1991, mas alude à compreensão de que esses discursos perdem a centralidade, em que a formação integral passa a ser predominante, o que corrobora a escola enquanto uma instituição social histórica, em que as transformações das relações de poder na sociedade incidem diretamente nos modos pelos quais a escola educa as crianças, ou normaliza suas condutas. Enfim, os discursos que definem a função social da escola evidenciam que ela normaliza a conduta dos estudantes de modo a formar um sujeito integral e crítico, que aprende sobre o mundo e se posiciona nele, em que a centralidade desse papel se alterou no decorrer da história da Rede municipal, o que implica na produção de diferentes modos de ser professor ao longo dessa trajetória da Rede.

Outro aspecto a se considerar nos documentos do ensino fundamental, diz respeito à relação entre as instituições sociais, a família e a escola, em que a inclusão da relação com a família, de uma definição do papel da família em contribuir com o processo educativo das crianças, emerge justamente no documento publicado em 2016, no qual as tecnologias da sociedade de segurança aparecem com mais força, em que a definição de uma formação integral, que normaliza, controla os sujeitos em cada uma de suas dimensões ganha mais centralidade, nos leva a refletir que essa maximização do controle no discurso, deixa de se circunscrever à escola e passa a ocorrer nas demais instâncias sociais, que inclui a comunidade escolar, as famílias, que ao mesmo tempo em que devem contribuir nas decisões, nas instâncias deliberativas, o fazem de forma a **pensar** o governo dos alunos, da escola, do professor, logo da população escolar, ou seja, para exercer ainda mais o controle sobre os sujeitos.

Nos documentos orientadores da educação infantil, a definição da função social das instituições educativas também não foi imutável ou linear, ou ainda ascendente. Pelo contrário, a análise das fontes possibilitou identificar que os discursos definiram uma função que é circunscrita por uma perspectiva que se constitui do assistencial ao educativo, do disciplinar ao controle, da educação e cuidado como finalidade social da instituição educativa, em que ganha centralidade as relações de poder numa sociedade de segurança, entre uma função escolarizante e as especificidades da infância, e ainda a creche como espaço de formação integral voltada para as múltiplas dimensões numa sociedade de segurança.

É importante destacar que essa transformação do discurso que contorna a função social da educação infantil, implicou também na exigência de formação dos próprios professores, ao considerar que nos projetos das primeiras creches brasileiras, a função do professor poderia ser exercida por pessoas sem formação, voluntários, familiares, porém na Rede, a função do professor já inicia demarcada pela exigência de uma formação no curso normal a partir de 1976 (BRANT, 2017) e de nível superior em pedagogia a partir dos mecanismos demarcados na LDB n. 9394/1996, o que revela a necessidade de uma especialização do adulto que educa as crianças na instituição educativa de forma a governar a conduta das crianças, produzir determinado sujeito, que não é mais apenas o cuidado de suas necessidades básicas, o “fazer viver” (BUJES, 2001), o disciplinamento do corpo, mas abrange um controle minucioso de cada ação dessa criança, é necessário educá-la, formar o sujeito, controlar sua formação numa sociedade de controle (CÉSAR, 2004).

Para Bujes (2001), a noção moderna de infância, implicou na produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis. Nesse sentido, podemos mencionar que a produção desses modos de educação se constituiu nos documentos da Rede de forma a demarcar que nessa maquinaria não basta educar a criança, normalizar sua conduta, é necessário estar atento ao cuidado de suas necessidades básicas, o que demonstra o desenvolvimento de aparatos do controle e regulação das crianças, ou seja, seu governo operado pelo biopoder.

Esse deslocamento do discurso acerca da função social da educação infantil, que em alguns documentos (1988, 1998) reproduz discursos do ensino fundamental de forma a demarcar o caráter educativo da creche, em outros documentos refuta, exclui os discursos de escolarização e produz uma especificidade da educação infantil (2000a, 2004) e ainda, desloca os discursos de forma a retomar como papel da instituição possibilitar o acesso aos conhecimentos, à complexificação e diversificação das experiências das crianças, como foi observado nos documentos publicados em 2010, 2012 e 2015a, evidencia as transformações da creche enquanto instituição social, que a cada período histórico se modifica conforme as relações de saber/poder que contornam a sociedade moderna, o que incide diretamente nos modos de ser professor, que pode ser aquele que cuida, que cuida e educa, que se ocupa da formação integral das crianças.

É importante destacar que essa relação de poder pautada numa “pedagogia do controle” (CÉSAR, 2004), que é demarcada como centralidade do papel da escola na formação integral, também pode ser observada nos documentos do ensino fundamental a partir de 2008, momento no qual os discursos acerca da infância ganham ênfase nos

documentos, considerando o ingresso da criança de seis anos na escola. Isso revela uma aproximação dos discursos que definem a finalidade das instituições educativas em ambas as etapas da educação básica mobilizada pelos modos de educar a infância, que incidem diretamente nos modos de ser professor, no governo da conduta docente.

Outro aspecto a se considerar neste eixo de análise é a relação entre as instituições sociais, creche e família, em que foi possível perceber nos discursos da educação infantil uma necessidade de delimitar os papéis da instituição educativa e da família, assim como a relação entre elas. Ainda que a creche se constitua como a instituição especializada (FOUCAULT, 2018) para educar as crianças, os documentos a partir de 1996 retomam o papel da família nesse processo, sendo que a condição biológica das crianças pequenas acabam por incidir na necessidade de produzir discursos que governam tanto a conduta das famílias quanto das instituições no processo de educação, de normalização das crianças.

Com base nos aspectos abordados, ao pensarmos a constituição de uma subjetividade do professor na modernidade, de uma normalização da conduta do professor, é necessário considerar o surgimento da institucionalização e da escola moderna, como um marco importante na história da humanidade ocidental, tendo em vista que esse modelo de escola permanece predominante até a atualidade, ainda que não seja uniforme e imutável. A definição do papel da escola, que se transforma ao longo da história a partir das relações de poder engendradas na sociedade moderna, incide diretamente nos modos de ser professor, no governo da conduta dos professores, tendo em vista que a ação do professor está contornada pela definição de que sujeito formar, nos modos de educar as crianças.

A análise das fontes do ensino fundamental evidenciou que a escola educa, normaliza os sujeitos por três formas principais, sendo elas, a transmissão do conhecimento, a formação do cidadão crítico e uma formação integral. É pertinente observar que não há uma ruptura explícita das finalidades de um documento para o outro, mas discursos que evidenciam um deslocamento da centralidade da função da escola, o que revela o “como” dessa transformação, em que muitas vezes as três funções são citadas em um mesmo documento, mas que a partir de 2008 a centralidade está demarcada na formação integral, nos documentos de 1991 e 2000b na transmissão de conhecimentos e no de 1996 na formação de um cidadão crítico.

Por outro lado, os documentos da educação infantil revelam que a historicidade da função das instituições, circunscritas pela relação saber/poder, também se modificou ao longo da história, em que a demarcação do caráter educativo em detrimento do assistencial foi central nos documentos publicados em 1988 e 1996a. A definição do cuidado e educação

como indissociáveis ganha centralidade no documento de 1996 e permanece constante nos discursos dos demais documentos publicados até 2015. Foi identificada nos documentos de 1988 e 1998 a definição do papel da educação infantil em possibilitar a apropriação dos conhecimentos. Por sua vez, a formação integral foi um discurso central a partir dos documentos publicados no ano de 2000a e se manteve permanente nos demais discursos até 2015.

Percebe-se que a definição da função da instituição educativa em formar integralmente os sujeitos, que revela uma relação de poder pautada no biopoder numa sociedade de controle, que produz uma “pedagogia do controle” (CÉSAR, 2004), em que cada ação, cada dimensão dos sujeitos é governada, controlada, produzida pela escola, foi um discurso comum nos documentos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, a partir de uma característica em comum de que os sujeitos dessa educação se constituem como crianças, ou seja, do momento em que o discurso da infância ganha centralidade no ensino fundamental em 2008 é que a formação integral passa ganhar ênfase também, assim como é com base na definição de uma pedagogia da infância na educação infantil em 2000, que a formação das múltiplas dimensões emerge. Isso nos leva a concluir que a criança é o sujeito central que mobiliza as relações de poder pautadas numa pedagogia do controle na definição da função das instituições de ambas as etapas.

Outro aspecto que observamos é que nos documentos do ensino fundamental, ainda que tenhamos identificado a produção de diferentes discursos ao longo dos documentos que definem o papel da escola, também foi possível verificar uma permanência comum a todos eles, que determinam como fim último da escola possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, ou seja, a finalidade da escola em última instância é ensinar. Já na educação infantil, o discurso que foi permanente a partir de 1996a é o que define a função da educação infantil como espaço de cuidado e educação das crianças, o que revela uma distinção com relação aos discursos do ensino fundamental.

No que diz respeito à relação escola/família, vale destacar que nos documentos do ensino fundamental, essa relação foi secundarizada, sendo que não foi mencionada nos discursos, a não ser quando relacionada à gestão democrática de forma a viabilizar a participação da comunidade educativa, não necessariamente das famílias. Por sua vez, nos documentos da educação infantil, em especial a partir de 2000, os discursos acerca da relação creche/família se constituem como uma permanência nos documentos posteriores até 2015, sendo que a relação saber/poder que contorna essa relação demarca a complementaridade entre as duas instituições na educação das crianças pequenas.

Por fim, ainda que tenhamos identificado aproximações e distinções entre os discursos que definem a função das instituições de educação infantil e ensino fundamental nos documentos publicados pela Rede ao longo de sua trajetória, é necessário considerar a publicação das diretrizes da educação básica da Rede em 2015b, que apesar de considerar as especificidades de cada etapa, produz um discurso que busca enfatizar as aproximações que as configuram como educação básica. Esse documento destaca a necessidade de transição entre a educação infantil e os anos iniciais e entre os anos iniciais e finais, sem que haja uma ruptura, e afirma que o documento tem o objetivo de assegurar a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, em que demarca o direito à aprendizagem e à educação integral como concepções inerentes ao processo educativo, o que revela a definição de objetivos comuns às duas etapas, aspecto que é inaugurado nesse documento.

Enfim, essa definição dos discursos das diretrizes da educação básica publicadas em 2015b, que atribuem como papel das instituições uma formação integral e o direito à aprendizagem, corroboram as aproximações já identificadas entre os documentos da educação infantil e do ensino fundamental, nos quais as relações de poder que contornam uma sociedade de segurança produzem uma instituição que deve normalizar, governar, controlar os sujeitos em todos os seus aspectos e que tem a criança como sujeito central.

O próximo eixo de análise apresentado pretende descrever os mecanismos de poder que as instituições educativas desenvolveram nas relações de saber/poder para normalizar a infância, para educá-la; descrever as formas como os discursos escolares concebem a criança, em que a organização do tempo, a elaboração do currículo, as tecnologias de controle do corpo e a brincadeira se constituem como mecanismos de normalização da infância na instituição escolar.

2.4 MECANISMOS DE PODER NAS FORMAS DE EDUCAR A INFÂNCIA NA INSTITUIÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR

“A pedagogia encontra na criança seu argumento irrefutável para intervir na educação e reeducação através da escola, para participar da formação de seres humanos e grupos sociais” (NARODOWSKI, 1993, p. 19).

Analisar e compreender a produção do sujeito professor, de diferentes subjetividades docentes ao longo da história da Rede municipal de educação de Florianópolis, implica considerar a análise dos mecanismos de poder nos modos de educar a infância escolarizada, na medida em que, com base nas contribuições de Narodowski (1993), podemos dizer que a

infância se constitui como condição *sine qua non* da produção pedagógica. Ela, em alguma medida na modernidade, se torna a razão de ser do educador.

Nesse sentido, pensar a emergência da infância enquanto categoria social, bem como a respeito dos mecanismos de poder que operam na educação, no governo, no controle da infância, implica considerar que a pedagogia contribuiu para construção da infância da qual declara ser subsidiária, pois a pedagogia normaliza e explicita a produção de saberes acerca da infância no âmbito escolar (NARODOWSKI, 1993).

Com base nas contribuições de Mariano Narodowski podemos afirmar que se a pedagogia no seu processo de produção de saberes normaliza a infância, ela também normaliza os professores. Essa intrínseca relação entre a pedagogia, a infância e a docência é uma característica que emerge na modernidade e tem um papel imperativo na constituição dos professores. De acordo com Narodowski (1993), a infância que aparece em Rousseau é determinante para essa relação, sendo que se caracteriza na percepção da criança em sua capacidade natural de ser formada, o menino começa a ser percebido como ser inacabado que carece de resguardo e proteção. Segundo Narodowski (1993), “O Emílio” reintegra o educando na sociedade, mas o faz por meio do respeito à sua nova peculiaridade. A má educação para Rousseau é aquela que não sabe detectar a criança dentro da própria criança.

Nessa perspectiva, podemos depreender, com base nas contribuições de Narodowski (1993), que é possível observar uma descontinuidade no discurso pedagógico, que antes estava centrado no método, na didática pautada em Comenius e, a partir de Rousseau, passa a ter como principal fonte de reflexão a criança e o desenvolvimento infantil. Essa descontinuidade se consolida como um marco importante no desenvolvimento do pensamento pedagógico e da constituição da docência na modernidade, o que justifica a definição dos modos de educar a infância como um dos eixos centrais na definição do papel do professor, do governo de sua conduta.

Desse modo, as reflexões acerca de que sujeito formar, para qual sociedade formar, permeiam de forma latente as reflexões e os discursos dos teóricos na modernidade. A infância e a adolescência passam a ser vistas como período destinado à formação das jovens gerações. Nesse contexto, ressaltamos as contribuições do teórico Philippe Ariés (1960 apud CAMBI, 1999), que com a história social da criança e da família, destaca a indicação explícita dessa dupla transformação escola/família, na qual a infância passa a ser percebida como centro motor da vida familiar, aspecto que se caracteriza como um advento da modernidade. Podemos constatar que é nesse período que nasce na cultura europeia o sentimento de infância e que é por meio deste sentimento que o interesse psicológico e a preocupação de ordem

moral estarão nos fundamentos da pedagogia moderna e contemporânea. Essa “descoberta” da infância, em alguma medida, é central ao pensarmos a educação e a constituição do professor.

Segundo José Gonçalves Gondra (2010, p. 197), “a ideia de infância não pode ser pensada no exterior das instituições que lhe são associadas, como a casa e a escola”, sendo que essa “institucionalização geral da infância se encontra profundamente acoplada a projetos de governo da população, inclusive da “população infantil [...]”, o que implica considerar a escola como uma dessas instituições que contornam os modos de ser criança, que produz verdades acerca da infância e sua educação, enfim que normaliza a conduta das crianças.

De acordo com César (2004, p. 28), “a escolarização representava a única forma universal e verdadeira de tratar com a infância e a juventude”, sendo que a autora destaca a necessidade de aprofundar a relação da infância com a escola, em que no presente nos cabe perguntar de que escola a criança faz parte? Quais crianças estão nessa instituição? E ainda por que ir à escola? A autora ressalta que há um processo de naturalização da ideia de escola, em que se considera que o “*lugar da criança é na escola*” (CÉSAR, 2004, p. 42), sendo que foi destinado a essa instituição o papel de educar as novas gerações, ou seja, de normalizar a conduta dos sujeitos.

Com base nos pressupostos apresentados, a análise dos documentos do Ensino Fundamental possibilitou identificar que um dos mecanismos de poder que educam a criança escolar é a construção dos ofícios de criança, de aluno e de estudante, que os definem como o sujeito que aprende, que pesquisa, que é crítico e ativo. Nessa perspectiva, podemos considerar que mesmo a constituição do sujeito aluno, no qual a base é a criança, e que foi predominante no decorrer da história da educação escolar, não é imutável ou a-histórica, pelo contrário, se modifica a partir das relações saber/poder que engendram o funcionamento das sociedades modernas e suas instituições, logo das escolas e seus sujeitos. Nesse sentido, foi possível observar que a construção de um ofício de aluno para a criança em idade escolar foi predominante até o documento publicado em 2008, que recupera os saberes em torno da infância, e reconstrói a criança como o sujeito que aprende na escola, que se mantém permanente no documento publicado em 2016, mas com um deslocamento que define esse sujeito como o estudante.

Outro mecanismo de poder desenvolvido pela escola que contorna nos modos de educar a criança no ensino fundamental é a organização do tempo, consolidada por dois modos principais nos documentos: por seriação ou ciclos.

Destacamos que a proposta publicada em 1996b foi o único documento que mobilizou um discurso que produz outras formas de organização e distribuição da infância na escola,

para além da seriação e que não se constituiu como uma permanência nos demais discursos, tendo em vista que os documentos publicados posteriormente (2000b, 2008 e 2016) retomam a seriação como forma de organização do tempo da infância, sendo que apenas o documento publicado em 2000b volta a mencionar a organização em ciclos, no texto que aborda a disciplina de música, mas que organiza o ensino fundamental em dois ciclos (de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série), porém não se consolida como um discurso com efeitos de verdade, tendo em vista que não aparece em nenhum outro trecho do documento. Enfim, ainda que a proposta publicada em 1996b evidencie uma descontinuidade no mecanismo de poder que organiza o tempo da infância na escola, podemos afirmar que a seriação se constitui como modo predominante desse mecanismo de poder na Rede municipal de ensino fundamental.

Outro dispositivo de poder produzido pela escola que normaliza o sujeito escolar, identificado a partir das análises empreendidas na pesquisa, é o currículo. Observamos que, ainda que o currículo tenha se constituído historicamente como um dispositivo de poder que contorna as práticas escolares, que define as formas de organização do saber, as metodologias, enfim, todas as dimensões que abarcam o cotidiano escolar, ele não é imutável, nem a-histórico, tendo em vista que as disputas em torno da elaboração do currículo são circunscritas pelas relações saber/poder que operam na sociedade moderna.

Nesse sentido, identificamos que o currículo no documento de 1991 foi contornado pelas áreas disciplinares, pela definição de uma listagem de conteúdos preconcebida; nos documentos publicados em 1996b e 2000b observamos uma permanência na produção de um currículo que articula os saberes dos alunos aos conhecimentos socialmente construídos; e, nas propostas publicadas em 2008 e 2016 a centralidade esteve na definição de objetivos a alcançar no processo formativo das crianças, sendo que na proposta de 2016 também foi possível observar uma nova forma de organização dos saberes por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

É importante destacar que essas transformações do currículo implicam diretamente na produção de diferentes subjetividades docentes e discentes, tendo em vista que o currículo contorna a ação docente e define que sujeito formar a partir da delimitação de saberes e objetivos que devem constituir o percurso formativo do sujeito escolar.

O último mecanismo de poder identificado nos discursos do ensino fundamental que circunscrevem os modos de educar a infância escolar é a tecnologia política do corpo: da sociedade disciplinar à sociedade de segurança. A análise dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a infância, centrados na tecnologia política do corpo, evidenciaram que na trajetória histórica da Rede foi possível verificar um deslocamento da

centralidade das relações de poder, na qual nos documentos publicados em 1991 e 2000b, o poder disciplinar foi central, com a produção de discursos que normalizavam a conduta do aluno como o sujeito disciplinado, em que o foco da educação do corpo estava no processo de disciplinarização do movimento corporal, de civilização dos sujeitos. Por outro lado, as propostas publicadas em 1996b, 2008 e 2016 evidenciaram uma relação de poder com o corpo, uma tecnologia política do corpo circunscrita por uma sociedade de controle, em que as relações de poder de uma sociedade disciplinar perdem centralidade, mas não desaparecem; porém outras relações de poder se tornam centrais, circunscritas pelo biopoder, cujo controle está em cada movimento dos sujeitos, em cada dimensão de sua constituição corporal, em que os sujeitos são cada vez mais governados. Conforme aponta César:

Pretendem, pois, construir um novo sujeito que mostre o poder do trabalho, tanto social quanto intelectual e científico. Um sujeito-máquina que também é um sujeito ético; um sujeito intelectual que também é um corpo; um sujeito que deseja que também é uma força produtiva; um sujeito plural e disseminado que se unifica, no entanto, na pulsão constitutiva de um novo ser. (CÉSAR, 2004, p. 115).

Ressaltamos que, ainda que a educação do corpo esteja contornada, principalmente pelas disciplinas de educação física e artes nos documentos orientadores, a produção de um discurso que revela o biopoder operando no controle do corpo, reforça a definição da função social da escola nos documentos, na qual a formação de um sujeito integral é identificada com maior ênfase nas propostas publicadas em 2008 e 2016, o que produz uma determinada conduta docente circunscrita por essa relação de poder.

A análise das fontes referentes à Educação infantil possibilitou identificar que um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a criança pré-escolar é a produção de verdades acerca da infância, que define quem é a criança, que nos documentos foi definida desde a criança a ser preparada para a vida adulta, a criança cidadã que participa, até a criança sujeito de direitos que vive a infância.

Assim, podemos afirmar que os discursos que produzem efeitos de verdade acerca do sujeito que é cuidado e educado nas instituições de educação infantil, se modificou ao longo da história da Rede, em que essa definição foi circunscrita pela produção da criança como aluno, que é excluída a partir do documento publicado em 2000a, ou ainda, da criança a ser preparada para a vida adulta, que também foi refutada pelos documentos que mobilizam a pedagogia da infância como relação/saber poder que contorna os discursos. Por outro lado, foi identificada uma permanência nos discursos que definem o sujeito da educação infantil como a criança cidadã que participa, ou ainda como a criança sujeito de direitos que vive as múltiplas infâncias.

Nesse contexto, a permanência da produção de um discurso que busca definir quem é a criança nas instituições de educação infantil em todos os documentos produzidos pela Rede municipal evidencia o desenvolvimento de mecanismos de poder que objetivam governar a infância, produzir uma determinada criança por meio do processo educativo. Segundo Gondra (2010, p. 208):

A institucionalização maciça da criança pequena nos obriga a pensar esse fenômeno de massa como parte de uma tecnologia de governo. Nesse sentido, as crianças também são passíveis de serem descritas em termos de população — esse novo corpo múltiplo, mas quantificável, localizável, mensurável.

Vale ressaltar que essa tecnologia de governo que se exerce sobre uma população, em que o biopoder opera numa sociedade de segurança, pode ser observada na constituição dos discursos acerca da criança, na medida em que a produção de discursos que definem quem é a criança foi uma constante nos dispositivos de poder e produzem uma determinada forma de ser criança na instituição educativa, o que implica também na produção de um certo modo de educá-la, logo governa os modos de ser professor na educação infantil.

Outro mecanismo de poder identificado nos discursos da educação infantil é a organização do tempo e espaço, em que os modos de organizar os tempos e espaços foi um discurso constante nos documentos orientadores, porém não foi uniforme, tendo em vista que se modificaram no decorrer da história da Rede. Essa transformação dos discursos que contornam esse mecanismo de poder (organização do tempo e espaço) foi identificada na definição da organização do tempo, em que a rotina perde a centralidade que ganhou nos documentos publicados em 1988 e 1996a, sendo que nos documentos de 2000a e 2004 ela é questionada, repensada de forma a produzir um discurso que ressalta sua flexibilidade, e nos documentos a partir de 2010 ela não é abordada.

A organização dos espaços também foi constante nos documentos. Embora no documento publicado em 1988 ela tenha sido secundarizada, a partir da proposta de 1996a ganha centralidade com a definição da estruturação dos espaços em cantos, e, nos documentos a partir de 2000a, os discursos acerca da organização do espaço se intensificam, são mais governados, com uma explosão discursiva (GADELHA, 2009), um detalhamento da ação docente nos modos de organizar o espaço para educar as crianças.

Outro aspecto interessante que notamos nesse eixo de análise é a emergência da brincadeira como um mecanismo de poder na educação da infância, que foi identificada a partir dos discursos de 1996, com a definição da brincadeira como princípio orientador da proposta, porém perde centralidade nos documentos publicados em 1998, 2000a e 2004, em

que os discursos acerca da brincadeira se mantêm, mas estão associados a concepções que definem a brincadeira como linguagem, como forma de compreender o mundo, que não demarcam o papel da brincadeira nos modos de educar a infância.

Por outro lado, a partir da publicação das diretrizes em 2010 os discursos que demarcam a centralidade da brincadeira são retomados e se produz um discurso que a define como eixo estruturante e estruturador do trabalho pedagógico, o que implica na consolidação da emergência da brincadeira como um mecanismo de poder que contorna os modos de educar a criança, aspecto que se mantém permanente nos documentos publicados posteriormente (2012 e 2015a).

Nesse sentido, a produção da brincadeira como um dos mecanismos que contornam os modos de educar a infância, que produzem um determinado sujeito e circunscrevem o modo pelo qual a criança se relaciona com o mundo, implica diretamente nos modos de ser professor, em que a condução da conduta docente também é contornada pelos discursos que abordam a brincadeira.

Por fim, a tecnologia política do corpo, da sociedade disciplinar à sociedade de segurança, também foi identificada como um dos modos de educar a criança nas instituições de educação infantil, em que foi possível observar que as relações de poder estiveram centradas em um poder disciplinar nos documentos publicados até 1998, em que a definição da sanção, o controle do sono, do aspecto psicomotor se constituíram no “como” educar, normalizar o corpo. Por outro lado, a partir dos discursos anunciados no documento de 2000a e com maior ênfase naqueles posteriores a 2010 foi possível observar uma centralidade do biopoder, que opera numa sociedade de segurança, em que a normalização, o controle de cada um dos aspectos do corpo do sujeito foi considerado como passível de educação, em que a educação já não tem como objeto mais apenas o corpo, mas, sim, alma do sujeito (GADELHA, 2009).

Essa transformação foi observada nos discursos em que a relação com a educação do corpo descrita nos documentos, principalmente da não homogeneização, da liberdade de movimento, do não controle do tempo, refuta os princípios de um poder disciplinar e consolida uma relação de poder na qual há um conjunto de técnicas que exercem um controle cada vez mais minucioso sobre a normalização do corpo. De acordo com as contribuições de José Gonçalves Gondra:

Essa nova modalidade de educação não deve ser lida apenas na chave da disciplina, esse conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil dessas e de outras multiplicidades, fazendo diminuir os inconvenientes

do poder, que deve regê-las, justamente para torná-las úteis (GONDRA, 2010, p. 208).

Enfim, a produção de mecanismos de poder que contornam os modos de educar a criança, logo, os modos de ser professor, foi identificada tanto nos documentos da educação infantil quanto do ensino fundamental, sendo que foram observadas aproximações nos modos de operação desses mecanismos, mas também descontinuidades. Enquanto no ensino fundamental os mecanismos de poder se constituíram pela definição do sujeito escolar, ora como aluno, ora como criança e ora como estudante, pela organização e distribuição do tempo da infância, que se consolidou pelos modelos de seriação ou ciclos, pelo currículo e pelas tecnologias políticas do corpo, na educação infantil esses mecanismos se configuraram pelas concepções de criança a ser preparada para a vida adulta, criança cidadã que participa, criança sujeito de direitos que vive a infância, pela organização do tempo e espaço, pela brincadeira e pela tecnologia política do corpo.

Outro aspecto que consideramos é que a proposta curricular publicada pelo ensino fundamental em 2016 afirma que no ensino fundamental há especificidades que se diferem da educação infantil, considerando que a criança deve seguir seu percurso formativo aprendendo, se desenvolvendo e ampliando seu repertório cultural. É interessante observar que essa narrativa que produz um discurso que define uma especificidade para os anos iniciais emerge nesse documento, em que os indicativos dessa especificidade se consolidam com a ampliação do repertório cultural das crianças, seu aprendizado e desenvolvimento, que a educação do corpo esteja contornada, principalmente com os discursos anunciados nos documentos da educação infantil a partir de 2010.

Outra aproximação que pode ser identificada entre as etapas, no que se refere aos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a infância, é a publicação das Diretrizes da Educação Básica em 2015b, na qual há uma produção de um sujeito da educação básica que ao mesmo tempo é aquele que frequenta a educação infantil e o ensino fundamental: o estudante.

Outra aproximação observada é a definição da infância como categoria social relevante na educação básica e ressalta o desafio de conhecimento das infâncias e condições reais de vida das crianças na elaboração de políticas educacionais. O texto afirma que a articulação da educação infantil e do ensino fundamental está pautada na infância como categoria social central, que é situada em determinado contexto e que considera as crianças como atores sociais competentes, o que valida a produção de um sujeito escolar demarcado pela infância.

Por outro lado, ainda que o documento demarque a centralidade da infância enquanto categoria social relevante, também ressalta a necessidade de reconhecer os diferentes sujeitos da educação básica, destacando que essa concepção implica no reconhecimento de que os sujeitos da aprendizagem têm o direito a desenvolver suas múltiplas dimensões e conviver com a diversidade de modo a contribuir para a produção de conhecimento, a problematização da realidade social e a cidadania. O documento ressalta a necessidade de reconhecer os diferentes sujeitos da educação básica, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de forma a redesenhar o currículo a partir do conhecimento desses sujeitos.

Enfim, a compreensão do “como” esses mecanismos de poder que contornam a educação das crianças na educação infantil, no ensino fundamental e na educação básica operam no interior das instituições educativas no decorrer da história da Rede, de modo a produzir um determinado sujeito, a normalizar as condutas, implica diretamente na constituição de um determinado professor, na medida em que o professor é aquele que tanto controla esses mecanismos quanto é controlado por eles.

O último eixo de análise, apresentado a seguir, objetiva descrever a produção dos mecanismos que possibilitam a prática do exame, tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, e pôr em evidência como eles têm funcionado na produção de uma consciência de si pelos professores, logo nos processos de subjetivação que produzem um determinado professor.

2.5 PRÁTICA DO EXAME: A CONSCIÊNCIA DE SI

*“E o indivíduo vai formar de si, a cada instante, pelo exame da consciência, certo discurso de verdade”
(FOUCAULT, 2008, p. 241).*

Segundo Sylvio Gadelha (2009), o que está em jogo para Foucault é a fabricação de sujeitos, em que os modos de sujeição, que se refere às diferentes maneiras pelas quais o sujeito se reconhece vinculado a uma moral (CASTRO, 2014) e a subjetivação, que é o que caracteriza os procedimentos de individualização, se constituem como os modos pelos quais o sujeito é fabricado. De acordo com Edgardo Castro:

Alguém pode governar-se a si mesmo, não ser escravo de si mesmo e não simplesmente produzir a verdade acerca de si mesmo, mas também produzir-se a si mesmo, sua própria vida, na forma da verdade (como na prática da parrésia). Para Foucault essas formas reflexas do governo, da liberdade e da veridicção definem a ética. Precisamente a partir dessas noções o projeto de uma história da sexualidade terminou convertendo-se em uma história da ética ou, em outros termos, das práticas

de subjetivação, dos modos de constituição de si mesmo como sujeito (CASTRO, 2014, p. 92).

Ao pensarmos a fabricação de um sujeito professor, em que a sujeição e a subjetivação se constituem nos processos pelos quais o indivíduo constitui a si mesmo como sujeito moral, vinculado a uma ética, poderíamos considerar que a ética para o professor é contornada pela relação saber/poder que produz verdades pedagógicas, psicológicas e sociológicas acerca do processo educativo, e ainda define qual a função social da escola enquanto instituição social e os mecanismos de poder mobilizados por ela que produzem modos de educar a infância.

Nesse sentido, ponderamos que a vinculação a esses códigos (produção de verdade da pedagogia, psicologia, sociologia, função da escola, mecanismos de educação da infância) constituem uma ética para o professor, que contorna, normaliza a produção de uma determinada conduta, assim como, a constituição do próprio sujeito professor.

Se a ética é quem contorna as práticas de subjetivação para Foucault, podemos expor que essa prática ainda recorre a outro mecanismo de poder que faz produzir um determinado sujeito, esse mecanismo de poder é a prática do exame. Maria Isabel Bujes (2001) afirma que o exame possibilitou que a pessoa se tornasse calculável, que está no coração da transformação política que permite a governamentalização do Estado. Segundo a autora, “através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder”. (FOUCAULT, 1993 apud BUJES, 2001, p. 115).

A prática do exame, na qual o indivíduo vai formar de si, pelo exame da consciência certo discurso de verdade (FOUCAULT, 2008), é o mecanismo que possibilita ao sujeito a produção de uma consciência de si, que segundo Foucault na obra “Segurança, território e população” (2008), remonta o poder pastoral, em que o pastor não deve só ensinar a verdade, ele deve dirigir a consciência, o exame da consciência se torna um instrumento de consciência. Segundo Foucault (2008), a individualização pelo poder pastoral se define pela economia do mérito e demérito, pela marcação de um lugar hierárquico do indivíduo, é uma individualização por sujeição adquirida pela produção de uma verdade interior, mobilizada pela prática do exame que produz uma consciência de si.

Assim, a partir da empiria desta pesquisa, a análise das fontes sob a ótica foucaultiana, fez emergir a reflexão de pensar como o professor produz uma consciência de si, como realiza a prática do exame de sua ação? Com base nessa reflexão, compreendemos que os documentos mostraram que a prática do exame produziu mecanismos próprios em cada etapa da educação básica e que conquistaram uma permanência ao longo de todos os discursos produzidos nesse percurso histórico.

A análise das fontes do Ensino Fundamental possibilitou identificar que a prática do exame nesta etapa se constitui entre o planejamento e a avaliação como mecanismos de produção de uma consciência de si, em que a fabricação do sujeito professor (GADELHA, 2009), os processos de sujeição e subjetivação que circunscrevem a produção de um determinado sujeito docente no ensino fundamental, também são contornados por um dos mecanismos de poder produzido pela escola, que é a avaliação, que possibilita a prática do exame que produz uma consciência de si por parte do professor, aspecto observado em todos os documentos publicados, com exceção da proposta de 1991.

Ainda que a avaliação tenha sido uma constante no decorrer dos documentos, foi possível identificar permanências e discontinuidades nos discursos em que a definição do que é avaliação, como ela deve ser realizada, qual aparato documental deve ser produzido por ela, foi circunscrita pela relação saber/poder que contornou cada documento, o que produziu uma determinada ética a qual a prática do exame se vincula, em que o governo de si, pela produção de uma consciência de si, produz uma certa individualidade e torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder, no qual o indivíduo vai formar de si, pelo exame da consciência certo discurso de verdade (FOUCAULT, 2008).

Outro aspecto que observamos é que ainda que a avaliação se constitua como esse instrumento que viabiliza a prática do exame e a produção de uma consciência de si no ensino fundamental, a escola desenvolveu estratégias de governo que mobiliza a ação de outros sujeitos na relação com o professor para que ele constitua a si mesmo, como é o caso da figura dos especialistas, que ganhou centralidade no documento publicado em 2000b, no qual o governo de si mesmo passa pelo modo em que as formas de governo sobre os outros se relacionam com as formas de governo de si mesmo.

Com base na análise dos discursos da Educação Infantil foi possível identificar a produção de um meticuloso aparato instrumental que possibilita a prática do exame, a constituição da documentação pedagógica. Dessa maneira, podemos afirmar que a instituição educativa se consolida como um espaço que produz um conjunto de mecanismos de poder que contornam os modos de ser professor e de ser criança na creche, em que a prática do exame que possibilita a reflexão sobre suas próprias ações é consolidada pela documentação pedagógica, que define a necessidade de observar como as crianças se relacionam com o proposto, de registrar essas relações, de analisar, examinar o registro para, enfim, definir a produção de uma nova ação, ou seja, produz uma consciência de si que fabrica um determinado sujeito, circunscrito pelos processos de sujeição e subjetivação (CASTRO,

2014). Nesse contexto, a instituição educativa se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto (BUJES, 2001).

Sendo assim, ao pensarmos na produção de um determinado sujeito professor na educação básica, na qual a fabricação desse sujeito é circunscrita por um conjunto de mecanismos de poder, em que a sujeição e subjetivação se caracterizam como os procedimentos de individualização e se constituem como os modos pelos quais o sujeito é fabricado, precisamos retomar o questionamento anunciado na introdução deste capítulo: Como o professor produz uma consciência de si, como realiza a prática do exame de sua ação em cada etapa da educação básica atendida na Rede?

Nesse sentido, a análise da empiria sob a ótica foucaultiana possibilitou a descoberta de que os discursos das etapas iniciais da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) produziram mecanismos de poder próprios que possibilitam a prática do exame, logo, a produção de uma consciência de si pelos professores, sendo que esses discursos foram permanentes ao longo de quase todos os documentos produzidos nesse percurso histórico, não sendo identificados apenas no documento publicado em 1991 pelo ensino fundamental e em 1998 pela educação infantil. Enquanto no ensino fundamental a prática do exame se constituiu por meio da avaliação das crianças, na educação infantil os discursos evidenciaram a produção de um outro mecanismo que exerce essa função, o planejamento. Vale destacar ainda, que mesmo que o planejamento tenha sido identificado nos discursos do ensino fundamental e a avaliação nos discursos da educação infantil, podemos entender que a centralidade dos discursos que definem o mecanismo que possibilita a prática do exame, logo a produção de uma consciência de si pelos professores, é demarcada pela avaliação no ensino fundamental e pela documentação pedagógica na educação infantil.

O próximo capítulo desta dissertação descreve a produção das nove figuras do professor, tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, e ainda na educação básica, nos quais os achados, as descobertas advindas dos eixos de análises ora apresentados, se constituíram como imprescindíveis para elaboração dessas figuras do professor.

3 OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONDUTAS DOCENTES: A PRODUÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

“A nosso ver, esse eixo não está representado nem pelo saber, nem pelo poder, nem pelo sujeito, mas pela maneira em que eles se correlacionam”.
(CASTRO, 2014, p. 57).

A fabricação de um sujeito professor (GADELHA, 2009) se constitui como eixo central desta pesquisa, em que ao tomar como fonte os documentos orientadores da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, buscamos identificar especificidades que, em sua articulação, produzem formas de docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse percurso, pudemos observar na racionalidade científica modulações distintas operando na produção de discursos acerca da docência na Educação Básica, de modo desarticulado e não ascendente no decorrer da história, o que evidencia rupturas, descontinuidades, mas também permanências e sedimentos nos discursos que anunciam os modos de ser professor, nos possibilitando refletir sobre como nos tornamos o que somos.

Assim, refletir acerca da constituição da docência, de como se tem produzido o que é ser professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, se constituiu como eixo central das análises das fontes mobilizadas, em que identificamos que os modos de ser professor são conduzidos por um conjunto de mecanismos de poder que foram estruturados nesta pesquisa em cinco eixos de análise, quais sejam: (1) a ordem do discurso; (2) a relação saber/poder; (3) as instituições sociais; (4) os mecanismos de poder que definem os modos de educar a infância escolar e pré-escolar; e (5) a prática do exame: a produção da consciência de si.

Especialmente, com base nas descrições de cada eixo, este capítulo objetiva descrever o conjunto de relações que podem unir as práticas discursivas de uma determinada época e que dão lugar à produção das diferentes figuras do sujeito professor da educação infantil e dos anos iniciais, produzindo determinados modos de ser docente, em que foi possível elaborar nove figuras do professor que serão descritas neste capítulo: professor técnico-normalista; educador pesquisador-mediador; pedagogo professor-escolar e pedagogo profissional da infância na Educação Infantil; professor técnico-transmissor; professor crítico-dialógico-mediador; professor híbrido: transmissor-crítico; o professor pedagogo interativo no Ensino Fundamental; e o profissional relacional, inclusivo, mediador; e, problematizador na Educação Básica em geral.

No eixo “A ordem do discurso”, a participação dos professores foi identificada como

um dos aspectos que delimitaram os modos de produção dos documentos orientadores, em que as estratégias para viabilizar essa participação foram observadas em todos os documentos do ensino fundamental e em ao menos três documentos da educação infantil, em especial, na publicação dos dois últimos (2012 e 2015a). Essa identificação da participação como umas das fronteiras do discurso, como um dos modos de sua elaboração, implica considerar que a delimitação do professor como autor dos discursos que governam sua própria prática, que se estruturam a partir da reflexão sobre a prática, produz um determinado modo de ser professor, como aquele que é pesquisador, crítico, autônomo, ou nos termos foucaultianos um empreendedor de si mesmo.

Por outro lado, a afirmação de uma autoria coletiva dos discursos, na qual os professores estão incluídos, que materializa a mediação universal (FOUCAULT, 2014), os consensos acerca da educação e seus processos, não significa que os professores sejam menos governados pelos documentos, pelo contrário, por se tratar de documentos extensos, detalhados, que apresentam exaustivamente os pressupostos teóricos e metodológicos elencados como representativos do trabalho educativo que deve ser desenvolvido pela Rede, evidencia um controle, um governo, a produção de uma determinada conduta docente, delimitada pelos discursos de cada documento que possibilitaram a produção das figuras do professor apresentadas nesse eixo de análise.

O eixo de análise, “Relação saber/poder” nos mostra que esse governo da conduta docente identificado nos documentos, foi circunscrito pela produção de discursos verdadeiros, em que os efeitos de verdade produzidos por uma certa relação saber/poder produzem as formas de ser professor na Rede municipal de educação. Conforme menciona Castro (2008, p. 431): “O exercício moderno do poder é, para Foucault, fundamentalmente da ordem da normalização [...] dos indivíduos e das populações”. O tema do poder é um modo de enfrentar o tema do sujeito, dos diferentes modos de subjetivação do ser humano (CASTRO, 2008), o que nos levou a identificar que essa relação de saber/poder, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, foi demarcada pelos discursos da psicologia, da pedagogia e da sociologia (esta principalmente na educação infantil) que evidenciaram uma permanência ao longo dos documentos, ainda que com diferentes abordagens, o que foi decisivo para a produção de diferentes modos de ser professor, normalizando um professor transmissor, ou mediador, ou dialógico, ou alfabetizador, que serão descritos neste capítulo.

Nesse sentido, pensar a constituição do professor conforme as “especificidades” da educação básica, implica necessariamente, em analisar o papel da escola enquanto instituição social responsável pela educação escolar que produz uma determinada subjetividade

controlada, disciplinada, corrigida pela família no âmbito privado e pela escola como governo estatal, em que os modos de educar a infância produzem determinados modos de ser professor, na medida em que elaboram uma verdade de si, para o professor, pautada no discurso que define que sujeito formar na educação básica.

A análise das fontes do ensino fundamental evidenciou que a escola educa, normaliza os sujeitos por três formas principais, sendo elas, a transmissão do conhecimento, a formação do cidadão crítico e uma formação integral, em que essas formas incidem diretamente na produção de uma subjetividade docente, como veremos adiante, em que o professor pode ser aquele que transmite conhecimentos, que é mediador ou ainda que é interativo e dialógico. Por outro lado, os documentos da educação infantil revelam que a historicidade da função das instituições educativas foi circunscrita por quatro efeitos de verdade: a demarcação do caráter educativo em detrimento do assistencial; a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos; a definição do cuidado e educação com indissociáveis; a formação integral da criança, o que implicou na produção de um professor que por vezes é transmissor, outras é mediador e outras relacional, conforme descrito adiante.

No eixo de análise que buscou compreender os modos pelos quais o poder opera na escola para a produção de um determinado sujeito, que foi denominado nesta pesquisa como “Mecanismos de poder nos modos de educar a infância escolar e pré-escolar” em que, a partir de definição da função social da escola e da creche, foi possível observar que essas instituições constituíram estratégias que produziram um determinado modo de educar a infância, ou seja, que incidem nos modos de ser professor, nos quais foram identificados nos documentos: a produção de uma verdade acerca de quem é a criança (aluno, estudante, educando ou criança), pela organização do tempo e espaço (organização do tempo escolar em aulas, pela rotina, pela trajetória escolar em séries ou ciclos, dos espaços em cantos, com materialidades para brincadeira ou não, com carteiras enfileiradas ou em círculo), pela elaboração do currículo, pela brincadeira e pelas tecnologias de controle do corpo.

Nesse contexto, a produção de mecanismos de poder que incidem nos modos de educar a criança, logo nos modos de ser professor, foi identificada tanto nos documentos da educação infantil quanto do ensino fundamental, sendo que foram observadas tanto aproximações nos modos de operação desses mecanismos quanto descontinuidades, como veremos a seguir. Enquanto no ensino fundamental essas estratégias se constituíram pela definição do sujeito escolar, ora como aluno, ora como criança e ora como estudante, pela organização e distribuição do tempo da infância, que se consolidou pelos modelos de seriação ou ciclos, pelo currículo e pela tecnologia política do corpo, na educação infantil, esses

mecanismos se configuraram pelas concepções de criança a ser preparada para a vida adulta, de criança cidadã que participa, de criança sujeito de direitos que vive a infância, assim como, pela organização do tempo e espaço, pela brincadeira e pela tecnologia política do corpo, o que produz um modo de ser professor do aluno no ensino fundamental, da criança na educação infantil e do estudante na educação básica, em que o professor é aquele que tanto controla esses mecanismos quanto é controlado por eles.

Por fim, o último eixo mobilizado é a “Prática do exame: produção de uma consciência de si”, no qual a pesquisa evidenciou que os modos de ser professor, a fabricação de um sujeito professor se consolida pelos processos de sujeição e subjetivação (CASTRO, 2014), em que as diferentes maneiras pelas quais o sujeito se reconhece vinculado a uma moral (pedagogia, psicologia e sociologia) e os modos pelos quais o sujeito é fabricado, incidem na produção de um determinado professor.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a instituição educativa desenvolveu mecanismos de poder próprios que permitem ao professor realizar a prática do exame de sua ação e produzir uma consciência de si, na qual o indivíduo vai formar de si, pelo exame da consciência certo discurso de verdade (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, a partir da empiria desta pesquisa, foi possível identificar que a prática do exame se constituiu de forma distinta em cada etapa da educação básica na Rede, sendo que enquanto no ensino fundamental a prática do exame se consolidou por meio da avaliação das crianças, na educação infantil os discursos evidenciaram a produção de um outro mecanismo que exerce essa função, o planejamento, especialmente como mecanismo de autoavaliação do trabalho pedagógico, ou seja do professor sobre si mesmo.

Vale destacar ainda, que mesmo que o planejamento tenha sido identificado nos discursos do ensino fundamental e a avaliação nos discursos da educação infantil, podemos dizer que a centralidade dos discursos que definem o instrumento que possibilita a prática do exame, logo, a produção de uma consciência de si pelos professores é demarcada pela avaliação no ensino fundamental e pela documentação pedagógica na educação infantil, o que evidencia que essa diferenciação se constitui também, pautada nas finalidades da creche e da escola, que embora tenham algumas aproximações, também há distinções, mas ainda assim, o mecanismo da prática do exame pelo professor constitui as duas etapas, embora com finalidades diversas, sendo que a função da educação infantil é demarcada pela indissociabilidade do cuidado e educação e uma formação integral e a finalidade do ensino fundamental é definida como a formação de um cidadão crítico, por meio do acesso aos conhecimentos científicos e ainda, uma formação integral.

Nesse âmbito, foi possível identificar diferentes verdades acerca da avaliação operando no ensino fundamental, em que os documentos além de definir o que avaliar, também produziram distintas concepções de avaliação, que implicam na transformação do processo de individualização do professor. Nessa definição, observamos que a avaliação quantitativa define uma consciência de si pela nota dos alunos, ou seja, pela verificação do que sabem ou não, o professor se constitui como aquele que averigua o aluno, numa avaliação qualitativa, o professor avalia por meio de um conjunto de fatores que buscam dimensionar o que cada aluno alcançou em seu aprendizado, de forma detalhada, singular e reflexiva, o professor deixa de ser aquele que averigua e passa a ser aquele que reflete sobre os processos de aprendizagem de cada aluno.

Os documentos ainda denominam a avaliação de: diagnóstico-processual; formativa e inclusiva; reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, que tem como função o diagnóstico e monitoramento; como redimensionadora da ação pedagógica; diagnóstica e formativa, enfim, que demarcam a produção de uma subjetividade docente reflexiva, inclusiva e formativa.

Na educação infantil a consolidação do planejamento como prática do exame, incidiu nos diferentes modos de ser professor, sendo que ao definir as formas de conduzir e estruturar o planejamento em cada documento, em que em última instância ele se consolida como o contorno mais detalhado da ação docente, na medida em que se constitui como um discurso produzido pelo próprio professor para antecipar cada uma de suas ações, ou seja, é um autocontrole de sua conduta. Essas distintas formas de constituir o planejamento nos documentos da educação infantil, fabricaram uma determinada conduta docente, que segue descrita neste capítulo.

Essa fabricação do sujeito professor pode ser identificada no documento de 1988 que define que o planejamento deve se estruturar pelos objetivos definidos no próprio documento, o que produz um professor técnico, que aplica o que está delimitado nos discursos. Já no documento de 1996a, em que a ênfase se encontra na produção do registro pelos professores, que se constitui como um instrumento que impulsiona a reflexão sobre a ação docente, acaba por produzir um professor reflexivo, pesquisador, um empreendedor. Ou ainda, a centralidade na documentação pedagógica observada nos documentos a partir de 2010, cuja documentação se constitui como um meticuloso aparelho instrumental (BUJES, 2001), em que a ação do professor é examinada desde a observação, do registro, do planejamento, da avaliação e da produção das próprias crianças, acabando por produzir um professor reflexivo e autor.

Enfim, a análise empreendida que mobilizou os eixos citados acima, possibilitou identificar a produção de quatro figuras de professor da educação infantil que serão descritas detalhadamente nos subcapítulos 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4.

A primeira figura se constituiu a partir da publicação do documento em 1988, que produz uma imagem do professor técnico-normalista, em que especialmente, os mecanismos do poder disciplinar operam nos modos de educar a criança, em que a sanção aparece como modo de educar o corpo, em que se refuta os castigos corporais, mas se indica as possibilidades de sanção negociada com a criança, e ainda que classifica, ordena o tempo da vida em estágios de desenvolvimento, pautados nos saberes da psicologia como saber vencedor, em que há uma descrição minuciosa de como deve ser a conduta do professor, que se constitui como o técnico que aplica as sugestões fornecidas pelo documento. Ainda que os mecanismos de um poder disciplinar tenham sido identificados como centrais nesse documento, as relações de poder circunscritas pelo biopoder também foram observadas, na medida em que a própria constituição de um documento orientador que governa a população de professores e crianças revela os mecanismos do biopoder operando na produção de um certo modo de ser professor.

A segunda figura do professor da educação infantil, se constituiu a partir do documento publicado em 1996a, no qual os efeitos do poder disciplinar perdem a centralidade que foi identificada no documento de 1988, e o biopoder com os mecanismos de poder que mobilizam como definição da função social da creche, o cuidado e educação de forma indissociável, que a necessidade de reflexão sobre a prática por meio do registro ganha força, produzem uma figura do professor-educador pesquisador-mediador. É importante considerar que ainda que o biopoder se constitui como poder central no tempo contemporâneo, as relações explicitadas no documento, que definem um controle do tempo demarcado pela rotina, uma distribuição do espaço circunscrita pelos “cantos”, a necessidade de dizer o que fazer acerca do sono, do controle do corpo, evidenciam que o poder disciplinar continua a operar na constituição dessa figura do professor e nas relações da creche enquanto instituição social.

A terceira figura do professor da educação infantil elaborada na pesquisa está demarcada pelo documento publicado em 1998, em que os discursos são portadores de efeitos de verdade que se remetem às formas de organização do ensino fundamental, ao considerar que o documento de estrutura pautado no RCNEI, está organizado por disciplinas, o que produz uma figura do professor escolar na educação infantil, na qual o poder disciplinar — conforme César (2004) — que realiza uma pedagogização dos saberes foi central.

A quarta figura do professor da educação infantil foi elaborada a partir dos documentos publicados em 2000a, 2004, 2010, 2012 e 2015a, em que uma modelação da racionalidade pedagógica que institui a Pedagogia da Infância, que refuta os saberes da pedagogia escolar e sua organização e institui um modo próprio de educar a infância que considera a criança como sujeito de direitos, que questiona uma organização do tempo enrijecida pela rotina, que reinsere o cuidado como um princípio ético, que institui uma organização do trabalho por Núcleos da Ação Pedagógica e não por disciplinas, que centraliza a relação na ação pedagógica, aspectos que demarcam o biopoder operando, em que a incorporação de discursos progressistas (CÉSAR, 2004) evidenciam a ação do biopoder, acaba por produzir uma figura do pedagogo professor da infância.

No ensino fundamental, também foram elaboradas quatro figuras do professor, que seguem descritas nos subcapítulos 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.4 deste capítulo.

A primeira figura do professor do ensino fundamental foi elaborada a partir do documento publicado em 1991, no qual há uma centralidade na disciplinarização dos saberes (CÉSAR, 2004) na transmissão desse conhecimento estratificado, uma classificação dos espaços e distribuição dos corpos no espaço, o controle da atividade, do horário, a correlação entre o corpo e os gestos (o corpo disciplinado favorece um gesto eficaz), a articulação do corpo com os objetos, a utilização exaustiva do tempo, a serialização das atividades sucessivas, o exercício como técnica que impõe aos corpos tarefas repetitivas e diferentes, porém graduadas, a referência das condutas do indivíduo a um conjunto comparativo, a diferenciação dos indivíduos, a medição das capacidades do aluno, a inserção do aluno em um campo documental são elementos da norma disciplinar (CASTRO, 2008), o que evidencia uma centralidade do poder disciplinar que acaba por produzir um professor técnico-transmissor.

A segunda figura do professor do ensino fundamental se constitui a partir do documento publicado em 1996b, em que há uma modelação da racionalidade demarcada pela pedagogia crítica e psicologia histórico-cultural, na qual os discursos progressistas ganham ênfase, em que o professor não é mais o transmissor de um saber, mas o mediador entre as relações de saber dos alunos com os conhecimentos científicos, que a avaliação não é mais aquela que classifica e quantifica o saber, mas aquela que possibilita a reflexão sobre o processo, que a definição de uma lista de conteúdos disciplinarizados é questionada, que a organização da seriação do tempo é retomada, por uma proposição de organização em ciclos, o que evidencia que o poder disciplinar perde centralidade e os mecanismos do biopoder passam a operar, de modo a produzir uma figura do professor crítico-dialógico-mediador, que

passa a ganhar corpo a característica do empreendedor de si (GADELHA, 2009), na constituição de um determinado modo de ser professor.

A terceira figura do professor do ensino fundamental elaborada se consolida a partir da publicação do documento em 2000b, no qual os discursos retomam saberes que tanto demarcam o poder disciplinar, como a avaliação quantitativa, a seriação, a disciplinarização dos saberes, o controle do corpo, a emergência dos especialistas (supervisão, orientação, administrador escolar, bibliotecário), quanto os mecanismos do biopoder, como a avaliação qualitativa, a formação de um cidadão crítico, uma conduta reflexiva do professor, o que produz uma figura do professor híbrido: transmissor-crítico.

A quarta figura do professor do ensino fundamental se constitui a partir dos documentos publicados em 2008 e 2016, em que os discursos da pedagogia pós-crítica ganham força, como a demarcação da centralidade da infância no ensino fundamental, a captura da infância deficiente, quilombola, afro, os saberes em torno da diversidade, o questionamento de uma estrutura disciplinar do currículo, a demarcação das áreas do conhecimento, o questionamento da homogeneização dos estudantes, a definição da função social da escola na formação integral das crianças, a ampliação dos instrumentos de avaliação, que se ampliam e se tornam mais minuciosos, como portfólio e autoavaliação, a demarcação da interação como modo pelo qual se educa, o questionamento da organização do espaço enfileirado, a proposição de rodas na composição do espaço, de um local para brincar em sala, aspectos que evidenciam a produção de uma figura do professor pedagogo interativo, sendo que os mecanismos do biopoder se tornam cada vez mais centrais.

Por fim, a última figura do professor elaborada nesse processo de pesquisa, descrita no item 3.3 desse capítulo, se refere ao professor da educação básica, que se constituiu a partir das diretrizes publicadas em 2015b, que reintegra as etapas desse nível da educação, de modo a definir concepções fundantes e princípios comuns à educação infantil e ao ensino fundamental, constituindo um modo de ser professor que não é específico de cada etapa, mas estabelecendo um professor relacional, inclusivo, mediador e problematizador da educação básica da Rede municipal, que é produzido pela mobilização de saberes que demarcam a infância enquanto categoria social relevante, que define a formação integral e o direito à aprendizagem como concepções fundantes, que reinsere o cuidado como princípio de toda relação educativa, enfim, que mobiliza os saberes de ambas as etapas, em que é possível identificar uma predominância dos saberes da pedagogia da infância na constituição dessas diretrizes. Enfim, a descrição detalhada da constituição dessas nove figuras do professor brevemente apresentadas acima, são detalhadas nos próximos subcapítulos.

3.1 ENSINO FUNDAMENTAL

No Quadro 4 constam as figuras do professor no ensino fundamental e a descrição resumida de cada uma delas, sendo mais bem explicadas nos itens subsequentes.

Quadro 4 - Figuras do professor no ensino fundamental

Ensino Fundamental	
Figuras do professor	Descrição
Professor técnico-transmissor	<p>Conduta do professor é produzida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação de saber na qual a definição de conteúdos listados no documento produz um professor transmissivo e técnico; - É aquele que transmite aos alunos o nome das letras, o som que elas possuem na relação escrita e fala, que ensina uma ordem alfabética, que é o sujeito central na relação com o aluno; - É aquele que detém o conhecimento, que controla o tempo, a organização do espaço, numa instituição que tem como finalidade a transmissão desse conhecimento escolar ao aluno, na qual o professor é o portador desse modo de transmitir, pois o saber já está descrito no documento, e cabe ao professor a técnica de transmiti-lo e depois de avaliá-lo, de forma a extrair do aluno uma verdade sobre o que ele já sabe ou assimilou nessa transmissão.
Professor crítico-dialógico-mediador	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito crítico, que seleciona os métodos e conteúdos para a transformação social; - Comprometido com uma formação integral de sujeitos críticos, criativos e autônomos; - Conduta de professor dialógico e mediador, em que a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, considera que o processo formativo se dá por meio da relação, em que o sujeito mais experiente realiza a mediação entre os sujeitos, o conhecimento e o mundo, e que essa mediação deve estar pautada no diálogo; - Professor não deve estar preocupado em vencer o conteúdo programático, mas, sim, incidir sobre o processo de transformação pela criança; - Pesquisador que está atento, observa, analisa, reflete e anota, criando uma nova prática pedagógica, em que o professor passa a ser um empreendedor de si.
Professor híbrido: transmissor-crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de uma conduta docente diversa, que por vezes o educador é um pesquisador, com uma postura investigativa, outras vezes deve ser mediador, dialógico, ou ainda, aquele que sistematiza, proprietário de um aporte de saber, aquele que formula hipóteses, que reflete sobre as escolhas pedagógicas, sobre os conteúdos e metodologias, que compreende criticamente a realidade; - Professor como aquele que estimula os alunos, que tem a função de coordenador e observador externo, que deve ter uma prática inovadora, que tem competência técnica e política; - Concebe como compromisso inalienável dos educadores a transmissão, apropriação, sistematização e produção de conhecimentos para os educandos;

	- O documento afirma ainda, que o professor deve ensinar, coordenar o processo pedagógico na sala de aula, sistematizar os conhecimentos, ou seja, esse conjunto de narrativas que anunciam uma determinada postura ao professor, produzem uma determinada conduta docente que é múltipla, e revela as disputas entre as relações de saber entre uma pedagogia tradicional e crítica.
Professor pedagogo interativo	<ul style="list-style-type: none"> - Mediador-dialógico e alfabetizador-inclusivo; - Aquele que inclui, que tem uma prática inclusiva, que potencializa o desenvolvimento pleno do ser humano, que é tecnológico, que mobiliza a linguagem tecnológica no processo formativo, que reflete, pesquisa, planeja, que é protagonista em seu percurso formativo e que é atento; - Aquele que possibilita a aprendizagem, que ensina, que realiza a atividade mediadora como interlocutor mais experiente, que se relaciona, que incentiva, que intervém pedagogicamente e cria oportunidades de aprendizagem; - Responsável pela inserção dos estudantes na cultura escrita, que é leitor e escreva dos estudantes, que interage socialmente ou possibilita as interações sociais, que valoriza a diferença e a diversidade, que tem clareza dos objetivos que quer alcançar, que orienta a atividade mediadora, que se constitui como um professor orientador; - Como águia, apoio, ajuda, como um profissional autônomo e investigador de sua prática, enfim, como aquele que ensina.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.1.1 Professor técnico-transmissor

*“Acreditamos que o fundamental na Escola é transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades e potencialidades pessoais e sociais, contribuindo para a transformação da sociedade”
(FLORIANÓPOLIS, 1991).*

A primeira figura de professor produzida no ensino fundamental foi elaborada a partir do documento publicado em 1991, em que com base nos achados em cada eixo de análise (ordem do discurso, relação saber/poder, instituições sociais, mecanismos de poder nos modos de educar a infância e a prática do exame) foi possível observar uma centralidade do poder disciplinar na constituição dessa figura do professor.

No que se refere à relação saber/poder, nesse documento, foi delineada por uma modelação da racionalidade pedagógica que buscava romper com uma prática discursiva pautada nos pressupostos teóricos da pedagogia tradicional e produzir uma verdade acerca da educação ancorada na teoria da pedagogia crítica, na qual Demerval Saviani é o teórico que a representa nos documentos.

Essa disputa em torno dos saberes da pedagogia, no documento publicado em 1991, para orientar o trabalho pedagógico do ensino fundamental, foi identificada desde a intensificação das discussões curriculares a partir de 1987 e uma vinculação teórica da Rede a

pedagogia crítico-social dos conteúdos na década de 80 (COSTA, 2001), o que produziu determinados efeitos de verdade nos discursos acerca do currículo e da escola, implicando na produção de um determinado modo de ser docente, ainda que alguns pressupostos da pedagogia tradicional também tenham sido identificados, como: a ênfase nos conteúdos pré-estabelecidos, na transmissão do conhecimento escolar, numa avaliação classificatória.

O documento de 1991 se estrutura como uma listagem dos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina e em cada série, sendo que a proposta apresenta as referências bibliográficas ao final da primeira parte (séries iniciais) que contemplam autores das áreas de matemática, geografia, ciências, didática, língua portuguesa, educação religiosa, história, estudos e educação artística e não anuncia a perspectiva teórica na qual está ancorada, ainda que a concepção que norteava as discussões dos encontros pedagógicos, estavam filiadas à pedagogia histórico-crítica elaborada por Demerval Saviani, o que foi possível perceber nas ideias transmitidas no documento, sejam elas: a formação do sujeito crítico, transformador da realidade social (COSTA, 2001).

Conforme Costa (2001) anuncia, os pressupostos do documento estavam ancorados numa relação saber/poder que define como verdadeiro o discurso da pedagogia crítica, mas o documento se estrutura por uma listagem de conteúdos por disciplina destinada a cada série de 1^a a 8^a, sendo que há uma breve introdução para cada disciplina das séries iniciais, e uma introdução geral para as séries finais, o que evidencia a produção de um discurso que define o que o professor deve ensinar em cada série, sem mobilizar reflexões acerca desses conteúdos, ou ainda, considerar a realidade dos estudantes na definição do que ensinar, o que revela que nessa relação saber/poder, ainda, que o saber anunciado seja o de uma pedagogia crítica a materialização do documento contradiz a perspectiva anunciada, corroborando as disputas, as relações de poder que circunscrevem o trabalho pedagógico em torno da pedagogia tradicional e da pedagogia crítica na Rede.

Essa disputa em torno do saber que governa o documento pôde ser observada logo na introdução do documento, em que afirma: *“Acreditamos que o fundamental na Escola é transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades e potencialidades pessoais e sociais, contribuindo para a transformação da sociedade”* (FLORIANÓPOLIS, 1991), ou seja, define como papel da escola a transmissão do conhecimento, o que revela um saber vinculado à uma perspectiva tradicional, mas incorpora alguns pressupostos da teoria crítica ao delimitar a necessidade de contribuir com a transformação social. É importante destacar que se o documento define como papel da escola a transmissão do conhecimento, essa definição incide diretamente no modo de ser professor, que deve ser aquele que transmite

esse conhecimento escolar, que está listado no documento em cada série.

Outro aspecto a se considerar, na relação entre uma perspectiva tradicional e crítica, é que essa relação também foi demarcada pelos contornos de cada disciplina curricular, ou seja, os conhecimentos específicos, especializados de cada área disciplinar também definiram quais saberes se constituem como verdadeiros na relação com a própria disciplina, o que apresenta uma definição do que o professor deve ensinar em cada série, sem mobilizar reflexões acerca desses conteúdos.

No texto introdutório de língua portuguesa (FLORIANÓPOLIS, 1991) foi possível identificar uma centralidade da gramática no ensino da língua e a afirmação de que essa gramática não tem garantido o domínio da norma-culta de linguagem, reforçando, assim, uma concepção tradicional do ensino da língua, circunscrita pelos saberes da área disciplinar, que produz uma conduta docente que define o professor como aquele que transmite os conhecimentos da norma-culta.

Por outro lado, no tópico referente aos conteúdos básicos de ciências (FLORIANÓPOLIS, 1991) há uma breve introdução que afirma que a ciência é produto da criação humana e indispensável à nova ordem social, sendo que afirma que pelo conhecimento científico o homem domina a natureza e a transforma conforme suas necessidades, o que revela uma perspectiva crítica contornada pelos saberes da disciplina, uma vez que, para este aspecto, as possibilidades de transformação da realidade social se constituem como uma das finalidades da escola. Enfim, nessa disputa em torno dos saberes da pedagogia crítica e tradicional, foi possível identificar uma predominância dos saberes da pedagogia tradicional, que em seu fim último demarca a necessidade do professor ser aquele que transmite um conhecimento escolar ao aluno, numa perspectiva transmissiva do saber, que visa reproduzir na escola a realidade social.

Com relação ao eixo que buscou descrever o papel da escola enquanto instituição social, reconhecemos que a definição da função da escola como lugar de transmissão de conhecimentos como apresentado no documento de 1991, reforça uma perspectiva de disciplinarização dos sujeitos, sendo que “a disciplina no interior da instituição educacional não é somente a disciplina do corpo, mas também a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes”. (CÉSAR, 2004, p. 31). De acordo com Maria Rita de Assis César:

A disciplinarização dos saberes, ou a pedagogização dos conhecimentos, consistiu em uma operação de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, uma operação moralizadora que não só atingiu os corpos, mas também os conhecimentos a serem ensinados. Assim, a escola disciplinar não

distinguiu mais entre corpo e conhecimento, praticando uma moralização de ambos na medida em que o seu objetivo era a produção de um determinado sujeito. (CÉSAR, 2004, p. 54).

Nesse sentido, essa demarcação da escola como espaço de transmissão de conhecimentos, pode ser identificada de forma central no documento publicado pelo ensino fundamental da Rede, em 1991, o qual afirma que o objetivo fundamental da escola é transmitir o saber necessário para o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a transformação da sociedade, o que revela uma continuidade discursiva com relação à perspectiva tradicional de educação, na qual a transmissão dos conhecimentos é o fim último da escola, reforçando a produção de uma conduta docente transmissiva.

No que se refere aos modos pelos quais essa escola educa a infância, logo produz um determinado modo de ser professor, pois é esse sujeito o responsável por esse processo de educação; podemos dizer que o discurso educativo ancorado na pedagogia produz o sujeito aluno, que acaba por sobrepor a condição da infância. Segundo Mariano Narodowski (1993), o discurso pedagógico na modernidade elabora uma analítica da criança em situação escolar, enquanto as “ciências médicas” (psicologia, pediatria, psicanálise) têm como objeto a criança, a pedagogia tem a infância. Para Narodowski (1993) a criança é a base para construção teórica do aluno, na medida em que as produções discursivas da Pedagogia ancoradas em outras ciências, circunscrevem determinadas maneiras de ser criança em diferentes períodos etários no espaço escolar, ou seja, constituem o aluno. Segundo José Gonçalves Gondra:

Trata-se de conceber a infância não como um intervalo cronológico natural, e sim como um período da existência humana constituída por um sistema normativo, que lhe atribui características, formas, competências e funções, precisas ou fluidas, ancoradas em sistema de ordenações, que cada grupo social relaciona ao seu sistema valorativo. (GONDRA, 2010, p. 196).

Assim, foi possível identificar nos documentos do ensino fundamental a produção do sujeito aluno, em que sua condição contornada pela instituição escolar o define como aquele que aprende e se sobrepõe à condição da criança a ser educada, não que os mecanismos de poder desenvolvidos pela escola desconsiderem a criança a ser educada, mas a transformam num outro sujeito, no aluno.

Outro aspecto a se observar é que a produção do aluno não é imutável, nem a-histórica, sendo que foi possível identificar discontinuidades nos discursos do ensino fundamental que produzem diferentes modos de ser aluno ao longo da história da Rede.

No documento publicado em 1991, o texto define que o aluno precisa saber ler e escrever, realizar cálculos, compreender a organização do espaço geográfico, compreender e

transformar o espaço histórico e conhecer os meios de produção de novos conhecimentos. O texto afirma ainda, que a exploração e compreensão da natureza deve ocorrer por meio da observação, manipulação e experimentação e das habilidades necessárias ao processo de aquisição do conhecimento o que define uma determinada forma de educar e aprender. No documento é também evidenciado que o ensino de estudos sociais deve priorizar o desenvolvimento intelectual, cultural e crítico do aluno.

Com base nos aspectos apresentados, podemos afirmar que esse discurso define o aluno como aquele que aprende, ainda que esse aprendizado seja contornado pelo currículo e pela didática, pelo modo de ensinar e aprender, em última instância o aluno é normalizado como aquele que aprende, ou seja, o professor é aquele que ensina, ou transmite os conhecimentos.

Outro aspecto a ser observado no documento publicado em 1991, é que o texto que aborda a educação religiosa apresenta elementos de controle, de governo da infância que evidenciam a normalização de uma conduta moral da criança, sendo que na introdução da disciplina, o documento afirma que inicia as discussões com o objetivo de estruturar o ensino de educação religiosa, que deve evidenciar o sentido existencial do ser humano em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e a Deus, o que evidencia uma centralidade do poder disciplinar, no qual a conduta moral na educação do corpo é fundamental. Defende que a disciplina deve trabalhar valores humanos fundamentais de forma a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão, criação, discernimento, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação frente à realidade da vida. Esse professor que transmite os conhecimentos, também o faz no campo da religião. Esse saber sacralizado deve ser transmitido pelo professor, o que nos remete ainda, a resquícios de um poder pastoral, o professor como aquele que conduz o “rebanho” de alunos a uma determinada conduta moral¹⁴.

Ainda que a ênfase dos discursos esteja na constituição da criança como o sujeito que aprende — o aluno —, o documento publicado em 1991 evidencia uma secundarização dos discursos que definem a formação de um cidadão crítico como papel da escola, sendo que,

¹⁴ É importante destacar que optei por não aprofundar a análise em torno da disciplina “educação religiosa” e as relações de poder que a conformam na Rede, tendo em vista que este não é o objeto de análise desta pesquisa. Mas vale destacar que este é um objeto interessante a se investigar ao considerar as relações de disputa em torno da relação saber/poder na Rede, na medida em que foi possível observar transformações instigantes na constituição dessa disciplina na trajetória da Rede municipal, em que emerge numa perspectiva moral, vinculada a um poder pastoral e disciplinar que define uma certa ética a partir de uma perspectiva religiosa cristã e se constitui posteriormente, de modo a refutar essa “doutrinação” e se constituir com base em reflexões e conhecimentos em torno da história das religiões. Passa de uma perspectiva moral de religião para uma concepção científica de conhecimento religioso.

ainda que a centralidade do discurso esteja na transmissão dos conhecimentos, no trecho que aborda os conteúdos básicos de estudos sociais, o texto apresenta uma introdução em que define como função básica da escola a formação do cidadão de forma a compreender e apreender a realidade social, política, econômica e cultural da sua realidade, evidenciando um deslocamento do discurso que amplia a função da escola, que agora deve formar o cidadão, por meio da apreensão e compreensão da realidade social, ou seja, no mesmo documento há uma definição da função da escola abordada por diferentes relações de poder, que produz modos distintos de educar o aluno. Ainda que a conduta do professor seja normalizada pela transmissão do conhecimento, como apresentado até aqui, essa disputa em torno de uma função social da escola, que além de transmitir o conhecimento, também deve formar o cidadão crítico, implica produzir uma conduta docente como aquele que transmite o conhecimento e possibilita que os alunos reflitam sobre esses conhecimentos, articulados à sua realidade social.

Segundo Costa (2001), no período de elaboração do documento de 1991, a partir de uma avaliação da educação municipal, foram organizados encontros pedagógicos que tinham como objetivo repensar o ensino de primeiro grau e reavaliar a própria conduta do magistério municipal. As discussões consideravam repensar o papel da escola, que deveria ser concebida como um elemento integrante do contexto social, e não como uma instituição desvinculada do compromisso com a sociedade. O documento evidencia ainda, uma visão da escola como instrumento essencial para a formação de cidadãos, de sujeitos ativos na sociedade, sendo que o texto afirmava que as transformações sociais só ocorreriam por meio da educação, no qual o professor se constituía como essa agente de transformação social. No entender de Costa (2001) essa função social da escola se sustentava no currículo, na medida em que as intenções educacionais mais gerais e mais específicas estavam sistematizadas nele.

É interessante observar que há um deslocamento discursivo, sendo que a centralidade do discurso educacional até a década de 60, estava na ampliação do acesso à educação num projeto de desenvolvimento nacional e no método educativo que buscava romper com a perspectiva tradicional a partir das contribuições da escola nova. Já na década de 80 a centralidade discursiva passa a ter como foco as questões curriculares, a relevância social dos conteúdos escolares, o que evidencia a necessidade de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania, num período pós-regime autoritário, o que provoca o estabelecimento de outras relações de saber/poder em torno da escola e da produção de sujeitos.

É interessante ressaltar ainda, que antes de anunciar os conteúdos para a 1ª série, o documento destaca a “*expressão plástica, musical e corporal, sem subdivisões, no sentido de trabalhar a criança como um todo, integralmente*” (FLORIANÓPOLIS, 1991), evidenciando uma compreensão da criança em sua totalidade, que deve ser educada de um determinado modo, em que a expressão plástica, musical e corporal precisa ser considerada. Fica destacado no documento a necessidade de valorização do processo de descoberta e apreensão do mundo pelas crianças e não somente o produto final, corroborando a produção de um aluno que aprende, logo de um professor que ensina, sendo que a descoberta também deve ser valorizada no processo de aprendizado.

O documento explicita ainda, o que se espera da conduta do aluno, como pode ser observado no trecho “*o aluno deve acompanhar com os olhos a subida do foguete e demonstrar através de expressão facial que emoção lhe causa o estouro do foguete no céu*” (FLORIANÓPOLIS, 1991), o que evidencia um detalhamento do controle da conduta do aluno, de sua normalização pela instituição escolar, que disciplinariza o corpo, o gesto, e que de alguma forma essa disciplinarização é exercida pela ação do professor, ao considerarmos que o documento ao anunciar o que se espera da conduta do aluno, anuncia os modos pelos quais o professor deve alcançar essa conduta.

As relações de poder contornadas por uma sociedade disciplinar, em que a produção de um corpo útil e dócil é essencial, têm nas instituições sociais, em especial, na escola sua maior aliada, em que a organização do espaço, a disposição dos móveis, dos sujeitos, mobilizada pelo modelo *panóptico* de Bentham (1787 apud CASTRO, 2008), possibilita uma vigilância constante, que formaliza a microfísica do poder disciplinar que produz efeitos de verdade sobre o corpo dos sujeitos.

Segundo Gondra (2010), essa relação de poder que se volta para o corpo e a singularização dos indivíduos se constitui como uma “[...] forma de exercício do poder que tem por objeto os corpos, seus detalhes, sua organização interna e que pretende atingir, com isso, a eficácia máxima de seus movimentos”. (GONDRA, 2010, p. 207).

Nesse sentido, ao considerarmos a escola como uma das instituições sociais que toma para si o processo de formação dos sujeitos, de produção de determinadas subjetividades, o controle do corpo, o governo do sujeito na sua singularidade por meio do corpo, se constitui como um mecanismo de poder fundamental nos modos de educar a infância, o que incide diretamente nos modos de ser professor, na medida em que o professor é o sujeito socialmente legitimado a fazer essa educação no espaço escolar. O professor nesse período é aquele que controla o tempo, a posição dos sujeitos no espaço, controla o corpo dos alunos, que transmite

o conhecimento escolar, detalhado na forma de uma lista nesse documento.

Com base nas análises empreendidas nos documentos do ensino fundamental, foi possível perceber que os discursos que contornam o governo do corpo, ou que abarcam os modos de educar o corpo das crianças, estão circunscritos, em geral, pelas áreas disciplinares da educação física e das artes (principalmente a dança e o teatro), sendo que a discussão de como educar o corpo, o movimento, de como extrair do corpo sua eficácia máxima, não foram identificados nas demais áreas disciplinares nos documentos, o que evidencia uma relação saber/poder que compartimentaliza os sujeitos, que atribui a determinadas áreas do conhecimento a função de se ocupar do corpo, enquanto outras se ocupam da mente, do desenvolvimento intelectual, o que corrobora uma perspectiva cartesiana do dualismo corpo/mente.

Segundo Foucault, o corpo, na sua totalidade, é lugar da extração da verdade, ou seja, essa disciplinarização dos saberes, que destinam a um determinado professor especialista o papel de se ocupar do corpo das crianças de forma mais detalhada, evidencia que ainda que o poder disciplinar se coloque sobre o corpo do indivíduo em todos os contextos da escola — desde o controle do tempo, dos espaços, dos modos de se portar, de se sentar, de entrar e sair —, a especialização de um saber do corpo centraliza essas relações em determinadas disciplinas e saberes. Isso acaba por constituir o professor como especialista para educar o corpo, na medida em que ele é autorizado ou negado a acessar determinados enunciados que compõem outras disciplinas, diferentes daquelas nas quais é licenciado. Ou seja, essa especialização de saberes, nos quais se inclui o corpo, também circunscreve os modos de ser professor, o qual se constitui como aquele que controla o tempo, a posição do corpo no espaço, o controle do corpo para extração de sua eficácia, que transmite os saberes em torno dos esportes, da dança, do teatro, da expressão corporal, de modo a constituir um certo modo de situar o corpo no mundo.

No documento publicado em 1991, foi possível observar que ele não contempla a educação física como disciplina curricular, sendo que nos demais documentos este foi um componente curricular presente sistematicamente, porém foi possível perceber que as relações com o corpo estão contempladas nos conteúdos e sugestões de atividades propostas na educação artística que contemplam a expressão corporal, a percepção dos sentidos, a musicalidade, a compreensão do próprio corpo, reforça a especialização da ação do professor anunciada acima.

Na definição dos conteúdos da 3ª série, o documento propõe o estudo dos sons através da expressão corporal, com materiais não convencionais, pesquisa de linhas, estudo das cores,

apreciação estética, folclore e nas sugestões de atividades contempla estudo dos sons visando o melhor conhecimento do corpo, o que evidencia que as relações com o corpo na escola devem objetivar um melhor conhecimento do corpo pelos alunos. Nas sugestões de atividades o documento afirma que nos jogos, os movimentos serão realizados individualmente, procurando usar o corpo todo, o que evidencia a produção de um modo de utilização do corpo, que é individual, disciplinar e que deve mobilizar o corpo em sua máxima expressão, ou seja, extrair do corpo seu máximo proveito, o que corrobora a mobilização do poder disciplinar sobre o corpo dos indivíduos, e da produção do professor como o sujeito que transmite os saberes em torno dos modos pelos quais o corpo deve se portar, assim como, transmitir os conhecimentos acerca desse próprio corpo, em que privilegia-se o corpo individual.

Outro aspecto a ser identificado no documento, no que se refere aos mecanismos de poder desenvolvidos pela escola para educar o aluno, é a definição do currículo como um dispositivo de poder que normaliza o sujeito escolar, a criança, o aluno, que produz determinadas subjetividades discentes a partir do processo formativo engendrado pela instituição escolar, nas contribuições de Maria Rita de Assis César:

O currículo, seja ele local ou nacional, exerce um papel fundamental na produção das identidades na medida em que define os conteúdos, temas, objetivos e formas de ensinar e avaliar, produzindo uma visão própria da produção e organização do conhecimento e da disciplinarização dos corpos. Em outras palavras, o currículo se configura como uma forma específica de escolarização dos saberes e dos corpos, criando uma Rede de significados que produz uma certa forma de compreensão do mundo, das relações sociais e da produção das subjetividades individuais (CÉSAR, 2004, p. 61).

Nesse sentido, a análise dos documentos históricos do ensino fundamental da Rede evidenciou que a própria concepção de currículo, a relação saber/poder que define o que é o currículo, quais os conhecimentos são validados por ele, também não é a-histórica, nem imutável. Pelo contrário, foi possível observar nos documentos que as relações saber/poder que circunscrevem a definição de que sujeito formar estão intrinsecamente relacionadas à definição do currículo no ensino fundamental, que incidem nos modos de ser professor, tendo em vista que um currículo como o proposto no documento de 1991, que se estrutura como uma lista de conteúdos por série, pressupõe uma conduta docente transmissiva, como aquele que “aplica” a transmissão dos conteúdos selecionados no documento.

No que se refere ao eixo de análise “A prática do exame” é importante destacar que o documento publicado em 1991, não aborda de forma explícita a avaliação, nem o planejamento, ainda que aponte indicativos que nos levam a considerar a constituição de uma

avaliação quantitativa e classificatória, ao anunciar os conteúdos para cada série de forma rígida, sugere que a avaliação precisa considerar a aquisição desses conhecimentos. Outro aspecto ainda a se considerar para essa constatação, reside no fato de que o documento publicado em 1996b, refuta esse modo de avaliar quantitativo e classificatório, o que evidencia que se há um questionamento do modo como se procedia na prática de avaliação, esse é um ponto que era consenso nas práticas escolares e que não apareceram na proposta de 1991, pois não havia necessidade de reafirmá-lo, nem o contestar.

Esse modo de realizar a prática do exame, na qual o professor verifica o que o aluno aprendeu ou não por uma testagem, pela aplicação de uma prova que gera uma nota, um número que quantifica o saber do aluno, o saber que ele se apropriou por meio da transmissão realizada pelo professor, corrobora a produção de um professor técnico e transmissor.

Vale destacar ainda, que o texto sugere um conjunto de conteúdos para cada série de 1ª a 4ª série, seguido de **sugestões de atividades** que se constituem num **detalhamento minucioso** de propostas a serem desenvolvidas com as crianças, em que há uma narrativa que descreve cada detalhe da ação no trabalho com as séries iniciais, sendo que na primeira série que contempla a modelagem em argila, teatro e dramatizações, musicalização, literatura infantil, desenho, atividade exemplo para sensibilização, trabalhados a partir dos conteúdos que abordam o desenvolvimento dos sentidos e pesquisa de materiais da natureza e em nível de sensibilização. Esse detalhamento minucioso da ação docente no documento, pode ser observado no seguinte trecho: *“Teatro e dramatizações: De dedo, fazer um aquecimento expressivo com os dedos das crianças propondo experimentar diversas maneiras de expressões — se forem tímidos, se estão alegres, tristes, quebrados e assim por diante”* (FLORIANÓPOLIS, 1991), o que sugere uma conduta técnica do professor, que se constitui como aquele que “aplica” os indicativos do documento, de modo a alcançar o objetivo fim da escola que é transmitir conhecimentos.

O texto é tão detalhado nas sugestões de atividades que narra desde as falas que o professor deve realizar, inclusive com as palavras “pausa” ou “pausa longa” para definir qual deve ser exatamente a conduta docente, para que o professor saiba quais palavras empregar, como pausar a sua fala, o que colabora com a produção de um professor técnico.

No programa para as séries finais fica evidente a especialização por cada área disciplinar, sem uma preocupação de diálogo entre as disciplinas ou qualquer menção a interdisciplinaridade. Essa forma de organização revela a produção de uma docência especializada em que o professor produz sua conduta pautada nos conhecimentos específicos de sua área de atuação, que é compartimentada, disciplinar.

Essa especialização da docência, pode ser observada no conteúdo básico da matemática que consta uma pequena introdução, em que afirma que a matemática como qualquer outra disciplina deve contribuir para a transformação social, em que o trabalho do professor deve possibilitar o desenvolvimento do pensamento do aluno, de forma que ele possa utilizar os conhecimentos matemáticos nas situações da vida. Destaca que o ensino da matemática não deve ocorrer “treinando pessoas” (grifo do texto), mas deve ser concreto, vivo, em que suas atividades envolvam a observação e a imaginação, que possibilite ao educando o desenvolvimento de toda sua potencialidade. Essa narrativa evidencia a produção de um discurso que concebe como papel do processo educativo a formação integral do sujeito, contornado pela área disciplinar de matemática. O texto ressalta ainda, que os professores devem proporcionar o maior número de informações de forma a assegurar a apropriação do conhecimento socialmente produzido pelos alunos, o que evidencia a produção de uma conduta docente como aquela que transmite o conhecimento socialmente construído.

O documento afirma ainda, que **o professor de história deve transmitir** a noção de que a realidade é produzida pelos homens e que a história deve estabelecer relações entre o passado e o presente, em que a prioridade é analisar as mudanças e a participação dos homens na transformação da sociedade. Ressalta ainda, que a educação religiosa não deve se configurar como doutrinação e proselitismo, o que evidencia uma interdição na prática docente explícita no documento.

Com base nesses aspectos, podemos afirmar que o documento mobiliza apenas dois termos para designar os profissionais que atuam nos processos educativos, sendo eles educador/e/a/s e professor/e/a/s e a recorrência dos termos constatou que há uma predominância da utilização do termo professor (dezesseis vezes), em detrimento do termo educador (mobilizado sete vezes), o que evidencia a produção discursiva de uma figura do professor técnico-transmissor, na medida em que o documento apresenta os conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos pelos professores, ou seja, instrumentaliza e define o que o professor deve executar, transmitir em sua prática, de uma forma linear e evolutiva.

Ainda que o documento mencione a necessidade de transformação social e declare que sua elaboração contou com a contribuição dos professores, os indicativos apontados pela proposta revelam a produção de uma conduta docente como aquele que transmite o conhecimento definido pelo programa, sendo que em algumas disciplinas, detalha como essa transmissão deve ocorrer, o que revela o caráter técnico da docência, o que evidencia a **produção de uma figura do professor técnico-transmissor**.

É importante considerar que essa figura do professor técnico-transmissor, que se consolida como um professor disciplinar, nas relações entre o saber tradicional, o poder disciplinar e o sujeito professor. Podemos afirmar que a seleção de saberes que se materializa nos conteúdos listados, as fronteiras disciplinares, essa pedagogização dos saberes (CÉSAR, 2004), o controle do corpo do professor, operando pelo controle do que falar, do que fazer, assim como, o controle do corpo do aluno, a estratificação do tempo, a avaliação que quantifica o saber do aluno, que constitui o professor como aquele que classifica o saber do outro (aluno) vão compondo a gramática normativa que produz um determinado modo de ser professor, um professor técnico-transmissor, que se produz e é produzido especialmente ainda, por mecanismos disciplinares de poder, em uma sociedade de segurança na qual o governo opera não mais no campo individual, mas no controle de uma população, que aqui é identificada como a população escolar.

Enfim, a conduta do professor é produzida por meio de uma relação de saber na qual a definição de conteúdos listados no documento produz um professor transmissivo e técnico, em que ele é aquele que transmite aos alunos o nome das letras, o som que elas possuem na relação escrita e fala, que ensina uma ordem alfabética, que é o sujeito na central na relação com o aluno, é aquele que detém o conhecimento, que controla o tempo, a organização do espaço, numa instituição que tem como finalidade a transmissão desse conhecimento escolar ao aluno, na qual o professor é o portador desse modo de transmitir, pois o saber já está descrito no documento, e cabe ao professor a técnica de transmiti-lo e depois de avaliá-lo, de forma a extrair do aluno uma verdade sobre o que ele já sabe ou assimilou nessa transmissão.

3.1.2 Professor crítico-dialógico-mediador

“A Escola, na perspectiva Histórico-Crítica, é um dos espaços sociais de educação = mediação essencial para o desenvolvimento dos alunos. Faz parte dessa realidade social criada pelos homens, constituindo-se então, numa realidade exterior ao aluno. Da mesma forma como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos homens, ao longo do processo socio-histórico, o processo educativo escolar do aluno se materializa através mediação do professor e do conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 15).

A produção de um determinado modo de ser professor na Rede, não foi contínua ou progressiva, pelo contrário, foi possível identificar que se constitui de modo desarticulado e não ascendente no decorrer da história, o que evidencia rupturas, descontinuidades, mas

também permanências e sedimentos nos discursos que anunciam como se produziram diferentes condutas docentes. Essa transformação pode ser identificada no documento publicado em 1996b, em que a figura do professor técnico-transmissor não é mais a que normaliza a subjetividade docente, mas há uma produção de um outro discurso, contornado pela consolidação de uma relação saber/poder que define a pedagogia histórico-crítica delineada por Demerval Saviani como discurso verdadeiro acerca da educação escolar e da ação pedagógica, assim como, os pressupostos da psicologia histórico-cultural como discurso verdadeiro acerca do desenvolvimento humano, em que a tomada de consciência social por meio da educação passa a ser a finalidade da escola, que desenvolve mecanismos de poder próprios nos modos de educar a infância escolarizada e produz uma determinada prática do exame, mobilizada pela avaliação processual e diagnóstica que possibilita a produção de uma consciência de si pelos professores.

Nesse sentido, podemos mencionar que as disputas em torno da relação saber/poder, no que se refere aos discursos pedagógicos na Rede, evidenciou uma consolidação da racionalidade da pedagogia crítica nos documentos publicados em 1996b, 2008 e 2016, em que nessa disputa de saberes, a verdade produzida estava pautada na pedagogia histórico-crítica elaborada por Demerval Saviani.

No documento publicado em 1996b, intitulado “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”, o texto anuncia que a proposta é uma síntese de um processo de teórico-prático de reflexão-ação que envolveu os trabalhadores da educação e consultores, e que incorpora as contribuições da Pedagogia histórico-crítica, ou seja, define explicitamente um governo da conduta docente contornado por uma perspectiva teórica que é demarcada pelo conhecimento científico da pedagogia crítica, numa relação saber/poder vinculada a uma produção de verdade delimitada por uma concepção crítica da educação.

O documento de 1996 afirma ainda, que o movimento de reorientação curricular se constitui como um espaço de formação continuada de reflexão teórico-prático com a consultoria de profissionais das universidades e coordenado pelos educadores da secretaria de educação. O texto afirma que: “Para dar conta desse propósito, vem animando a todos os segmentos envolvidos no processo político-pedagógico, tomando como referência os marcos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja fonte é o materialismo histórico-dialético”. (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 10).

O texto afirma também, que os conhecimentos da filosofia (ontologia, epistemologia, ética, política, estética), e das várias ciências, entre elas, história, sociologia, antropologia,

psicologia e pelas artes, que buscam compreender o homem em seus processos de hominização e humanização, aprendizagem e desenvolvimento, na relação com a natureza e com a cultura. O texto mobiliza citações de Saviani, Newton Duarte, Vazquez, Vigotski, Marco Cecchini, Lúria e Marta Kohl de Oliveira para fundamentar os argumentos do documento, em especial, a perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o que produz efeitos de verdade no discurso apresentado, nos quais definem o professor como aquele que realiza a mediação entre os conhecimentos que o aluno já tem e os conhecimentos científicos, que é o sujeito mais experiente na relação com os alunos, que tem o papel de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A proposta de 1996b anuncia de forma explícita uma ruptura com as demais tendências das teorias pedagógicas produzidas no Brasil, como a não-crítica e a crítica reprodutivista o que evidencia uma descontinuidade com os discursos que produziram determinados efeitos de verdade elaborados no decorrer da história da educação brasileira e uma legitimação da teoria crítica como discurso verdadeiro acerca da educação no período.

As relações saber/poder identificadas nos documentos foram circunscritas também pelos saberes da psicologia, que se constituíram como um discurso verdadeiro acerca dos modos de educar os sujeitos, logo da ação do/a professor/a partir do documento publicado em 1996b e se consolidou como uma permanência nos discursos até a publicação da proposta de 2016.

Essa centralidade da psicologia como saber válido acerca da constituição humana, que define certos modos de educar os indivíduos se constitui a partir de uma organização de substitutos da família, em que se vê aparecer a função “Psi” (psiquiátrica, psicopatológica, psicossociológica, psicocriminológica, psicanalítica etc.), não apenas no âmbito da instituição, mas do indivíduo psicologizado em si mesmo (CASTRO, 2008). Podemos mencionar que a função “Psi”, nasceu desse face a face em relação à família, que pouco a pouco se estendeu a todos os outros sistemas disciplinares, inclusive à escola, “ou seja, essa função-Psi desempenhou o papel de disciplina para todos os indisciplinados [...]. E depois, finalmente, no início do século XX, a função-Psi se converteu, ao mesmo tempo, em discurso e controle de todos os sistemas disciplinares”. (CASTRO, 2008, p. 144).

Essa produção de verdade em torno dos saberes da psicologia pôde ser observada no documento publicado no ano de 1996b, o qual anuncia que a proposta incorpora as contribuições da psicologia histórico-cultural, ou seja, define explicitamente um governo por uma perspectiva teórica que é demarcada pelo conhecimento científico da psicologia, numa relação saber/poder vinculada a uma produção de verdade contornada pela concepção da

psicologia histórico-cultural, que produz o professor como o sujeito mais experiente na relação com os alunos, em que por meio da mediação entre o que os alunos já sabem e o que eles podem aprender, possibilita sua aprendizagem e desenvolvimento. A centralidade da relação pedagógica já não está mais somente no professor como detentor do conhecimento, pois os saberes dos alunos passam a importar nessa relação, e ao professor cabe mediar a relação entre o que os alunos já sabem (zona de desenvolvimento real, nos termos da psicologia histórico-cultural) e o que os alunos podem aprender e se desenvolver (zona de desenvolvimento potencial), o professor é o responsável por essa mediação.

O documento de 1996b demarca, ainda, a necessidade de recorrer à cientificidade para instrumentalizar a análise dos problemas que a organização seriada vem produzindo na escola, o que revela uma disputa discursiva em que na relação saber/poder a ciência é o saber legítimo que produz os efeitos de verdade nos discursos, em especial, nessa forma de organização das crianças em série ou em ciclos, como é proposto pelo documento, a psicologia é a verdade que define esses modos de organização.

Na proposta publicada em 1996b também foi possível identificar a relação saber/poder demarcada pelas áreas disciplinares. No texto que trata da área disciplinar de geografia, o documento apresenta brevemente um histórico da geografia como ciência e seus paradigmas, assim como, o histórico da geografia escolar, que no Brasil, foi fortemente influenciado pela geografia tradicional, o que consolida os discursos das outras disciplinas, em que a ênfase no ensino tradicional também foi abordada, assim como, a necessidade de sua superação, o que evidencia uma relação saber/poder que refuta uma concepção tradicional de educação, reiterada pelos saberes das áreas disciplinares.

Na área disciplinar de ciências o texto afirma que as tendências tradicional e tecnicista se constituíram como predominantes na história da educação, sendo que na tendência tradicional o professor é visto como detentor e transmissor de um conhecimento pronto e acabado e na tecnicista como aquele que domina as técnicas a serem utilizadas. Em contraposição a essas perspectivas o documento defende o ensino de ciências numa visão de totalidade, sendo que recorre a Vigotski para subsidiar a concepção de desenvolvimento dos conceitos e aprendizagem, em que considera a produção de conhecimento como a principal atividade escolar, o que reforça uma relação saber/poder que refuta um saber tradicional e produz efeitos de verdade pautados numa perspectiva crítica de educação, que aqui é contornada ainda pela psicologia e produz um modo de ser professor que não é mais transmissor, mas que é o mediador que mobiliza essa atividade principal, que tem a produção de conhecimento como sua finalidade.

Ainda que o documento publicado em 1996b apresente de forma consistente a relação saber/poder que contorna seu discurso, foi possível observar ainda, as disputas em torno dessa relação, em que o texto de educação artística recorre a Gardner para fundamentar a discussão acerca da avaliação, sendo que esta é uma referência que ainda não havia sido mobilizada no documento e que não representa as perspectivas consideradas como discurso verdadeiro pela proposta, o que revela as disputas em torno do saber, que na relação com o poder, predominou uma concepção crítica da pedagogia e da psicologia, mas não excluiu totalmente outras teorias, que nesse caso foi contornada pela relação saber/poder da área disciplinar.

Por outro lado, nota-se que essa proposta, publicada em 1996b, explicita a perspectiva teórica na qual está ancorada, ou seja, legítima como discurso verdadeiro acerca da educação, os saberes da pedagogia crítica e da psicologia histórico-cultural, sendo que foi possível perceber que o texto na maioria das áreas disciplinares apresentadas no documento, procurou reforçar essa vinculação e propor um modo de organização do trabalho que traduzisse essa perspectiva teórica, o que evidencia uma descontinuidade discursiva com relação ao documento publicado em 1991, que não relatou a perspectiva teórica na qual estava ancorado e seu discurso evidenciou uma disputa em torno das teorias tradicional e crítica, contornada pelos “conteúdos programáticos”, em que fica evidente essa ruptura da produção de uma figura do professor técnico transmissor em 1991 e de um professor que é mediador, dialógico, que constrói saberes na relação com os alunos a partir do documento publicado em 1996b.

No que se refere ao eixo de análise que buscou identificar os discursos em torno da escola enquanto instituição social, podemos considerar que ela é uma instituição social histórica, em que sua constituição é circunscrita pelas relações de poder que demarcam cada sociedade, sendo que segundo Foucault (2008) enquanto numa sociedade soberana o poder é exercido sobre um território, numa sociedade disciplinar é exercido sobre o corpo do indivíduo e ainda, numa sociedade de segurança o que está em jogo é o governo de uma população.

Nesse sentido, as fontes analisadas evidenciaram que os discursos em torno da função social da escola também se transformaram ao longo da trajetória da Rede, e que a definição da função social da escola se constituiu para além da transmissão dos conhecimentos. Essa transformação pode ser compreendida sob a ótica da constituição da transformação de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, como observado por Maria Rita de Assis César:

As práticas e os discursos disciplinadores sobre a escola se transformaram, o espaço arquitetônico cerrado se abriu, os métodos de ensino estão deixando de ser

disciplinadores e os exames já não possuem o mesmo sentido. Enfim, no discurso das reformas a escola se transformou radicalmente, e até mesmo a própria escolarização do conhecimento se transformou, pois o conhecimento perdeu o seu caráter solidificado e universal ao transformar-se em mera informação. A escola deixou de ser uma *instituição* e passou a ser uma *empresa*, o diretor é o seu gestor, as práticas pedagógicas se transformaram em projetos de investigação, e o sistema de aprovação/reprovação foi substituído pelos ciclos de aprendizagem (CÉSAR, 2004, p. 3, grifo da autora).

Essas transformações implicaram nos modos pelos quais as relações de poder operam na escola, o que inclui a definição da função social desta instituição, que enquanto numa sociedade disciplinar era, principalmente, disciplinar os corpos e torná-los úteis, numa sociedade de controle implica na mobilização de tecnologias de controle sutis que visam produzir um sujeito crítico e autônomo. De acordo com as contribuições de Maria César de Assis César:

Em outras palavras, o trabalho da resistência frente à **sociedade de controle** torna-se muito mais difícil e complexo, visto que se trata de confrontar um mundo que vem progressivamente abandonando os dispositivos disciplinares e instituindo tecnologias de controle que são sutis, móveis, super-modernas e que possuem uma linguagem hiper-progressista. Como resistir a práticas educacionais que visam produzir um sujeito autônomo, crítico, consciente, plural, tolerante e flexível, capaz de se sentir em casa num mundo que, não obstante, se torna cada vez mais inóspito? (CÉSAR, 2004, p. 159, grifo nosso).

Nesse sentido, foi possível observar nos documentos orientadores do ensino fundamental essa transformação, em que os discursos que definem como papel da escola a formação de um sujeito crítico ganham centralidade a partir do documento publicado em 1996b e se consolidam como uma permanência nos demais documentos, ainda que em segundo plano.

Enquanto no documento publicado em 1991 a produção de um cidadão crítico aparece no discurso de forma secundária, no documento publicado em 1996b, foi possível identificar um discurso que demarca a concepção de uma escola pública democrática e de qualidade, em que a especificidade do trabalho educativo tem como objeto o saber escolar sistematizado, que parte do pressuposto da necessidade de considerar as condições sociais objetivas, concretas, reais e suas múltiplas determinações como referência fundamental, cujo objetivo é a formação de sujeitos no sentido da apropriação histórico-crítica do conhecimento sistematizado, o que evidencia a produção de um discurso que define como função social da escola a formação do indivíduo por meio do conhecimento sistematizado. Essa narrativa evidencia um deslocamento discursivo no que se refere à função da escola pública, em que a tomada de consciência social por meio da educação passa a ser a finalidade da escola, não mais apenas a disciplinarização dos corpos para o trabalho produtivo.

O texto defende ainda, que o papel da escola consiste em capacitar os alunos a buscarem informações e avaliarem de forma a discernir o que dela aproveitar ou descartar, sendo assim, ela deve se transformar num ambiente intelectualmente rico, diversificado e desafiador, cercado de envolvimento afetivo, o que implica na produção de uma conduta docente, em que o professor é compreendido como esse sujeito afetivo que na relação com os alunos possibilita a mediação com os conhecimentos, de modo a contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos para que eles sejam capazes de buscar, pesquisar as informações e tenham condições de discernimento para avaliar essas informações, o professor passa a se constituir como um pesquisador, que precisa investigar a realidade dos alunos, seus saberes, os saberes científicos de modo a desenvolver as ferramentas necessárias para realizar a mediação.

A proposta afirma também, que no período de publicação do documento o discurso predominante considerava que o ensino de história precisava estar a serviço da transformação social e para isso era necessário valorizar o conhecimento dos educandos, a valorização do senso comum e partir da realidade concreta do educando, o que revela a produção de um discurso, que define as finalidades da escola, circunscrito por uma relação saber/poder predominante no período em que a produção de um sujeito crítico, a partir da valorização dos seus saberes era central, na qual cabe ao professor essa valorização, de modo a considerar os saberes dos alunos na organização de seu trabalho.

O documento de 1996b afirma, ainda, que a ampliação da condição de espécie humana para consciência de gênero humano deve ser um princípio básico em todos os níveis da Rede, o que evidencia um discurso que produz um princípio para todas as etapas em que a tomada de consciência é central. Ressalta a luta da escola para se constituir como espaço criador, crítico, consciente da tensão entre reprodução e transformação social, no qual seu papel consiste em favorecer uma sociedade efetivamente democrática.

Destaca a importância dos conteúdos para o processo educativo escolar e para a formação da individualidade para-si, sendo que define o papel da escola como mediadora entre o aluno e o conhecimento, que tem como objetivo fazer com que o aluno seja um sujeito crítico, ativo e criativo, ou seja, define a normalização de que sujeito formar, que condutas normalizar, que subjetividades produzir a partir de uma perspectiva que supera a mera transmissão de conhecimento, o que evidencia a mobilização de outras tecnologias de poder que vão para além das disciplinarização dos sujeitos, mas se ocupam do governo da população escolar numa relação de controle cada vez mais minuciosa.

É interessante observar que o discurso anunciado no documento publicado em 1996b evidencia um deslocamento discursivo no que se refere à função da escola enquanto instituição social, na medida em que refuta a perspectiva da escola como reprodutora da realidade social, ou ainda, como disciplinadora dos sujeitos, como aquela que deveria educar e civilizar a população conforme anunciado por José Gondra (2010), sendo que produz um discurso que desloca a função social da escola como a responsável pela tomada de consciência dos sujeitos por meio do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e pela possibilidade de transformação social, o que desloca o papel do professor de transmissor para mediador.

Vale destacar ainda, que essa narrativa que define como função da escola a tomada de consciência, não significa que essa instituição deixe de normalizar os sujeitos, pelo contrário, ela produz uma normalização do sujeito que é crítico, consciente de sua realidade por meio do acesso aos conhecimentos em que as tecnologias de poder de uma sociedade de segurança operam, ou seja, ainda que defina uma liberdade pela tomada de consciência, essa liberdade só revela o quanto os dispositivos de segurança têm operado na biopolítica, pois esse discurso que demarca uma “liberdade”, a definem de uma certa maneira, há um modo de ser consciente, de ser livre anunciado, numa perspectiva que quanto mais há liberdade, mais há governo.

Para compreender as transformações do papel da escola na sociedade, que se modifica conforme as relações de poder também se alteram, na qual o aparecimento de uma sociedade de controle implicou em outra relação de poder, que tem no biopoder sua representação, César (2004) contribui com algumas reflexões, sendo que questiona:

Se a escola não é mais a instituição disciplinar por excelência e, conseqüentemente, não representa mais o lugar privilegiado da subjetivação de crianças e jovens, qual é então a função da escola no mundo contemporâneo? Se o *conhecimento* se transformou em *informação* e a escola não é o meio e o local privilegiados de busca da informação, o que farão as crianças na escola? (CÉSAR, 2004, p. 6, grifo da autora).

Essas reflexões corroboram as descobertas que a empiria materializada pelos documentos orientadores do ensino fundamental evidenciou, na medida em que essa transformação das relações de poder em que os mecanismos da sociedade disciplinar perdem centralidade, mas não desaparecem, continuam presentes nos discursos, representados em especial, pela perspectiva da função da escola em transmitir os conhecimentos.

A delimitação da finalidade da escola como espaço de transmissão do conhecimento, como identificado no documento de 1991, também foi observada no documento publicado em

1996b, que apresenta uma discussão acerca das finalidades do ensino da matemática e da própria escola, sendo que afirma que a escola ajuda a controlar significados e confere legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos, é nela que determinados conhecimentos e saberes, concepções e verdades são legitimados, o que evidencia a produção de um discurso que define a escola como um mecanismo de poder de produção de verdades que se estruturam pelo que César (2004) denominou de pedagogização dos conhecimentos.

Ainda que essa perspectiva tenha se mostrado central nos documentos de 1991 e 2000b, nos demais documentos (1996b, 2008 e 2016) ela perde centralidade, e outras relações de poder se tornam centrais, circunscritas pelo biopoder, em que o controle está em cada ação dos sujeitos, em cada dimensão de sua constituição, em que os sujeitos são cada vez mais governados. Conforme César:

Pretendem, pois, construir um novo sujeito que mostre o poder do trabalho, tanto social quanto intelectual e científico. Um sujeito-máquina que também é um sujeito ético; um sujeito intelectual que também é um corpo; um sujeito que deseja que também é uma força produtiva; um sujeito plural e disseminado que se unifica, no entanto, na pulsão constitutiva de um novo ser. (NEGRI, p. 155). Esta definição do *sujeito constituinte* de Negri sugere qual é a figura do “sujeito ideal contemporâneo” que as reformas educacionais intentam fabricar e que, de maneira geral, as novas políticas globais necessitam e requerem para que essa “nova ordem das coisas” funcione. É evidente que a “nova escola” ou a “nova pedagogia do controle” manterá as separações, classificações e os mecanismos de exclusão da escola passada, a escola disciplinar; entretanto, aquilo que se pode vislumbrar no discurso educacional da reforma são formas mais sutis e eficientes de exclusão. Deleuze, em uma entrevista sobre a *sociedade de controle*, afirmou que provavelmente sentiremos saudade da *sociedade disciplinar*, tal como definida por Foucault. É óbvio que a definição de Negri sugere um recorte bastante específico das distintas subjetividades que serão formadas no processo educacional, mas, todavia, esta definição do sujeito ideal contemporâneo é um parâmetro importante que irá definir as outras subjetividades que estarão presentes no universo escolar. (CÉSAR, 2004, p. 115, grifo da autora).

Essa transformação que implica na produção de uma subjetividade do sujeito ideal, pode ser compreendida pelas várias transformações que não se restringiram apenas à educação, pois desde o final da Idade Média observam-se modificações quanto às práticas escolares e o significado dos saberes necessários para a formação do “homem” que se altera ao longo da história, sendo que para cada conceito de homem haveria um conjunto de problemas que deveria ser abordado na sua formação educacional (CÉSAR, 2004).

A produção de um determinado sujeito, a normalização das condutas a partir do biopoder que opera numa sociedade de segurança, em que cada dimensão do sujeito é conduzida, controlada, pode ser identificada nos discursos dos documentos que definem como papel da escola a formação integral dos alunos, ou seja, cabe a escola se preocupar não apenas com o corpo, com os conhecimentos, mas com a produção de uma subjetividade que

considera a dimensão afetiva, cognitiva, física, ética do sujeito, na qual o poder se amplia, controla cada ação do sujeito, não pela força ou punição, mas pela positivação daquilo que se espera do sujeito, pela normalização das condutas.

Esse discurso que define como função social da escola a formação integral dos sujeitos, ganha centralidade nos documentos publicados a partir de 2008, ou seja, nas propostas de 2008 e 2016, mas também foi observado de forma secundária no documento publicado em 1996b, em que afirma que a humanização da natureza do homem necessita da mediação do outro, o que evidencia a produção de uma conduta do professor como aquele responsável por essa mediação. O documento publicado em 1996b, concebe a educação como processo de humanização, ou seja, como possibilidade de se apropriar das características tipicamente humanas, produzidas ao longo da história da humanidade, o que evidencia um discurso que amplia a definição da função da educação, que não é apenas civilizar, disciplinar, mas humanizar os sujeitos.

A partir da definição da função social da escola, podemos observar que ela produziu mecanismos de poder próprios para educar a infância, em que a produção de um sujeito aluno (NARODOWSKI, 1993) foi identificado como um desses mecanismos no ensino fundamental, em especial, nos documentos publicados em 1991, 1996b e 2000b.

No documento publicado em 1996b foi identificado que o texto introdutório concebe o sujeito como ser passível de transformar a realidade social e por ela ser transformado, sendo que os pressupostos de dialeticidade e historicidade foram os critérios essenciais para as ações da gestão, conforme anunciado no texto, o que evidencia qual a relação saber/poder que define o que é ser aluno, sujeito, ser humano, o documento reconheceu como discurso verdadeiro.

O documento define também, as funções para os sujeitos envolvidos no trabalho escolar, sendo a **do aluno aprender, o que corrobora a produção de um discurso que concebe a criança como o aluno que aprende na escola, logo o professor é o sujeito responsável por esse aprendizado que deve ocorrer por meio da mediação do professor entre os saberes e os alunos.** O texto define o aluno concreto em seu vir-a-ser como individualidade para si, em que o aluno é concebido como sujeito histórico, que vive numa concreticidade-historicidade, considera que são sujeitos concretos, ou seja, uma síntese das múltiplas determinações sociais e não sujeitos empíricos. Ressalta o papel da escola no vir-a-ser do aluno concreto, das presentes gerações, o que reitera a constituição da criança como aluno na escola.

Observamos que o texto se refere às crianças exclusivamente como alunos, o que corrobora as contribuições de Narodowski (1993) de que a criança é a base para construção teórica do aluno, na medida em que as produções discursivas da Pedagogia ancoradas em outras ciências, circunscrevem determinadas maneiras de ser criança em diferentes períodos etários no espaço escolar, ou seja, constituem o aluno. Podemos afirmar que a criança deixa seu ofício de ser criança e passa a ser aluno no espaço do ensino fundamental.

Outro aspecto interessante a se destacar na produção discursiva apresentada no documento publicado em 1996b, consiste em observar que a narrativa sempre aborda o processo educativo como uma ação sobre o aluno e não com o aluno, ainda que conceba o papel de mediação do professor, que se exerce entre o conhecimento e o aluno, mas sobre o aluno e não com ele, o que evidencia uma condição de passividade desse sujeito que aprende.

Por outro lado, o texto também define os alunos como grandes sujeitos da ação educativa, o que busca produzir uma centralidade da ação educativa nos alunos e revela um deslocamento da ênfase do processo educativo do professor para o aluno, ainda que o trabalho seja desenvolvido sobre os alunos e não com eles. O texto defende ainda, a necessidade de considerar a prática social do aluno como ponto de partida e chegada no processo pedagógico e demarca a dimensão interlocutiva na relação professor/aluno, o que corrobora o deslocamento da centralidade do sujeito da ação pedagógica, que não está mais no professor como único detentor do conhecimento, mas na interlocução, no diálogo entre professor e aluno, o que exige uma postura dialógica do professor.

O texto ressalta também, a heterogeneidade dos alunos, seus diferentes graus de saberes, diferentes formas de apropriação do conhecimento, o que evidencia uma ruptura com um discurso que homogeneiza os sujeitos e concebe um desenvolvimento padrão, vinculado à determinada faixa etária que foi normalizado pela função “Psi”, sendo que demarca a necessidade de admitir as dificuldades dos alunos como superáveis, o que evidencia que esse aluno que aprende deve ser compreendido na sua singularidade e que as dificuldades para esse aprendizado são superáveis pelos sujeitos.

O texto defende o papel da educação escolar na formação da “individualidade para-si”, por meio de uma práxis que estabeleça elos entre a compreensão do imediatamente vivido e a identificação do gênero humano, na superação do individualismo, competitividade e utilitarismo dominantes, o que evidencia a produção de uma determinada conduta do aluno contornada pela educação escolar, na qual o professor é central.

O documento aponta a necessidade de ressignificar a compreensão do erro no âmbito pedagógico, na medida em que ele é tradicionalmente concebido como algo negativo, sendo

utilizado para classificar e discriminar os alunos. O documento propõe uma ruptura com essa concepção de erro e defende que ele deve ganhar outra importância no processo de ensino-aprendizagem sendo que é considerado como um elemento constitutivo do processo de apropriação do conhecimento e pode ser superado.

Faz-se útil reconhecer que essa narrativa corrobora a produção do aluno como sujeito que aprende, sendo que propõe uma descontinuidade discursiva acerca do erro no processo educativo e avaliativo, o que produz outras subjetividades, tanto docentes quanto discentes, na medida em que define o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, ou seja, define que o aluno que aprende pode errar para aprender e o professor que ensina deve perceber o erro como uma etapa desse processo.

Outro mecanismo de poder mobilizado pela escola para educar as crianças de forma eficiente identificado nos documentos orientadores, é a seriação que pressupõe a organização e distribuição do tempo da infância na escola, numa organização em que um único professor é responsável pelo processo educativo de um grupo de sujeitos, que são organizados e distribuídos conforme sua faixa etária ou sua capacidade de aprendizado, em que os conhecimentos da função “Psi” produzem as verdades que legitimam essa forma de organização e definem quais sujeitos podem compor ou não determinada série, sendo que este é um dos mecanismos que estão presentes na constituição da instituição escolar desde o século XIX.

Com base nas contribuições de Franco Cambi (1999), podemos dizer que os anos 800 foram atravessados por apaixonados debates sobre a educação popular, em que a necessidade de uma escola elementar aberta ao povo foi defendida por muitos grupos, principalmente os pedagogos, os políticos e iluministas burgueses. Nessa conjuntura de luta pela ampliação do acesso à educação, se instituiu um modelo escolar conhecido como “escolas de ensino mútuo”, em que um só professor era responsável pela instrução de até quatrocentos alunos, pois contava com a ajuda de vice-professores, ou seja, os alunos mais dotados ensinavam os outros, o que caracteriza em alguma medida certa constituição de docência no período.

Conforme Narodowski (1993), essa forma de organização em que monitores se tornam responsáveis pela educação de seus pares foi desenvolvida por Lancaster e foi denominado método monitorial, sendo que perdurou por um curto período de tempo, pois o método simultâneo, em que um professor é o responsável por um grupo determinado de estudantes foi predominante na instituição da escola moderna. E tem se legitimado como uma produção de verdade acerca da instituição escolar, sendo que segundo Narodowski (1993), ao encontrarmos uma determinada configuração espacial, como o exemplo da escola do Acre,

que apesar de sua arquitetura precária e de forma rústica, a distribuição dos bancos e dos alunos, em que todos e cada um olham para o professor, que a atividade docente está sendo desenvolvida em um único ato para todos os alunos “[...] não deixa nem por um instante de responder pela matriz teórica elaborada pela pedagogia há três séculos atrás [...]” (NARODOWSKI, 1993, p. 8).

Podemos afirmar que o método simultâneo se constitui como um mecanismo de poder que organiza as crianças em grupos, em que a definição desses grupos é regida pelos saberes da psicologia, na qual a produção de uma verdade que normaliza a condição das crianças com base nas possibilidades de desenvolvimento de cada idade, o que determina quais crianças devem frequentar cada grupo, em que um professor é responsável, é uma maquinaria (BUJES, 2001) que faz a escola funcionar desde o século XIX e pode ser observada também nos documentos orientadores da Rede, mas que como todos os mecanismos de poder, é contextual e histórico e está sujeito as transformações sociais e as relações de poder que operam na sociedade.

Nesse sentido, a organização, distribuição das crianças em séries é um mecanismo de poder que foi legitimado no Brasil desde a promulgação da primeira LDB em 1961, que define no artigo 26, que o ensino primário será ministrado em quatro séries anuais, o que implicou nos modos de organização do tempo da infância na Rede municipal de Florianópolis.

Por outro lado, ainda que essa forma de organização tenha sido predominante por um longo período da educação ocidental, foi possível identificar uma descontinuidade discursiva desse modo de organização das crianças, no qual promove a seriação da infância, sendo que o documento publicado em 1996b pela Rede municipal de ensino fundamental de Florianópolis, questiona a organização dos alunos pelo sistema de seriação, em que defende que a seriação favorece a repetência, a evasão escolar, o analfabetismo, logo a exclusão dos alunos, ou seja, essa mudança no mecanismo de poder que organiza e distribui as crianças, é impulsionada pelo próprio biopoder, no qual a partir dos dados estatísticos que fornecem informações acerca da população de alunos, modifica os mecanismos de poder que a escola mobiliza de modo a estabelecer outras formas de governo da população escolar, que não é mais estratificada em séries, mas em ciclos.

O documento publicado em 1996b afirma que o fracasso escolar não pode mais ser compreendido como uma responsabilidade do aluno e de sua família, na medida em que a privação cultural precisa ser compreendida numa perspectiva crítica e histórica. Essa narrativa evidencia uma descontinuidade discursiva no que se refere à produção de um discurso que

define o fracasso escolar e suas causas, na medida em que a responsabilidade do fracasso era remetida exclusivamente ao aluno e agora se remete a um conceito de privação cultural socialmente construído, sendo que define que cabe a escola desvendar e trabalhar os mecanismos de dominação e alienação por meio dos conhecimentos que mediatiza, o que atribui ao professor essa conduta que precisa considerar o contexto dos alunos na organização de sua ação e nos modos pelos quais realiza a mediação dos conhecimentos.

O texto da proposta de 1996b propõe a organização da seriação por ciclos como forma de romper o círculo vicioso do fracasso escolar, pois os ciclos poderão favorecer a responsabilidade do educador com a totalidade do ser e do vir-a-ser do aluno, ao compreender o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica. O documento afirma que a partir dessa forma de organização, os tempos e espaços escolares ganham flexibilidade, tendo em vista que se propõe a compreender, ensinar e desenvolver o aluno concreto em toda sua complexidade.

Essa produção discursiva evidencia uma ruptura com uma organização do tempo escolar, como aquela defendida na sociedade disciplinar que compartimentaliza o tempo e o conhecimento, sendo que produz um discurso que defende a flexibilização dos espaços e tempos escolares, o que não significa uma ausência dos mecanismos de poder, pelo contrário, podemos depreender que há uma intensificação do controle, agora mobilizado pelas relações de poder de uma sociedade de segurança, em que a maximização do controle da conduta, tanto do aluno — em que a formação passa a ser de um sujeito crítico, mais consciente, que reflete sobre sua realidade, que intervém no mundo, que não é mais classificado numa série, mas compreendido num processo contínuo de desenvolvimento organizado em ciclos — quanto do professor — que passa a ser o mediador, que precisa considerar o contexto dos estudantes, que precisa ser pesquisador, dialógico, que precisa considerar o erro não como uma sanção disciplinar, mas constituinte desse sujeito com mais liberdade.

O documento defende a mobilidade dos alunos pelas séries que compõe seu ciclo, demonstrando uma descontinuidade com o discurso de seriação e uma nova relação saber/poder acerca do desenvolvimento humano, na medida em que considera que não limita as possibilidades de acesso ao conhecimento demarcado por um corte etário de seriação, evidenciando a produção de outros efeitos de verdade, em especial, a partir das contribuições da psicologia e das teorias curriculares.

O texto da proposta publicada em 1996b define qual deve ser a conduta do professor, nessa compreensão da organização em ciclos, sendo que afirma que cabe a escola desenvolver o saber escolar de forma a diversificar e contextualizar os temas, enriquecendo suas

abordagens com exemplos, perguntas-guia e demonstrações. O texto evidencia uma ruptura discursiva com a rigidez, fragmentação, ausência de movimento presente na seriação, sendo que afirma que **é tarefa inadiável dos educadores refletir sobre os aspectos da organização dos níveis de ensino e suas consequências para os alunos**, o que implica considerar a produção de um professor que não restringe sua atuação a sala de aula, mas também nos níveis de ensino, que abarcam um olhar mais abrangente sobre o percurso dos alunos.

É importante destacar que a proposta publicada em 1996b foi o único documento que mobilizou um discurso que produz outras formas de organização e distribuição do tempo da infância na escola, para além da seriação e que não se constituiu como uma permanência nos demais discursos, tendo em vista que os documentos publicados posteriormente (2000b, 2008 e 2016) retomam a seriação como forma de organização do tempo da infância, sendo que apenas o documento publicado em 2000b volta a mencionar a organização em ciclos, no texto que aborda a disciplina de música, mas que organiza o ensino fundamental em dois ciclos (de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série), porém não se consolida como um discurso com efeitos de verdade, tendo em vista que não aparece em nenhum outro trecho do documento. Enfim, ainda que a proposta publicada em 1996b evidencie uma descontinuidade no mecanismo de poder que organiza o tempo da infância na escola, que modela um modo de ser professor que precisa considerar as relações de aprendizagem e desenvolvimento com a criança, não apenas em uma série, mas em seu percurso escolar, podemos afirmar que a seriação se constitui como modo predominante desse mecanismo de poder na Rede municipal de ensino fundamental, o que produz um modo de ser professor que precisa considerar essa forma de organização, uma conduta que pressupõe uma certa uniformidade do desenvolvimento dos estudantes que fazem parte de uma determinada série, assim como, um currículo que se propõe homogêneo para aquele grupo de estudantes.

Outro mecanismo de poder mobilizado pela escola que circunscreve os modos de educar a infância, logo a conduta do professor, identificado nos documentos analisados é o currículo, aspecto presente nos documentos desde a proposta publicada em 1991, mas que não se constituiu de forma contínua ou progressiva ao longo dos documentos, pelo contrário, foi possível identificar rupturas e descontinuidades. Enquanto o documento de 1991, propôs uma organização do currículo por uma listagem de conteúdos denominada conteúdos programáticos, a proposta publicada em 1996b evidencia um deslocamento discursivo na constituição do currículo, sendo que se estrutura de forma a evitar a definição de conteúdos imutáveis e pré-estabelecidos e defende a produção de um currículo que deve articular os

saberes dos alunos com os saberes socialmente construídos, o que produz uma conduta do professor, não como aquele que é técnico e “aplica” o currículo, mas como aquele que é o mediador entre os saberes dos alunos e o saber científico.

Esse aspecto foi observado no documento, no capítulo que aborda os pressupostos teórico-metodológicos da proposta, no qual demarca a especificidade do trabalho educativo, que tem como objeto o saber escolar sistematizado, em que parte do pressuposto da necessidade de considerar as condições sociais objetivas, concretas, reais e suas múltiplas determinações como referência fundamental. Ainda que o acesso ao conhecimento sistematizado se constitua como a finalidade da instituição escolar, a proposta define que a constituição do currículo não se efetiva por uma listagem de conteúdos, mas defende que o currículo deve se estruturar na relação entre os saberes da prática social dos alunos e o conhecimento sistematizado.

No texto que aborda a área disciplinar de geografia, o documento propõe uma atitude investigativa do professor e do aluno e define que o ensino não deve ocorrer por meio de listas de conteúdos, mas cabe ao professor selecionar e organizar o conteúdo considerando as particularidades da realidade dos alunos, o que produz uma conduta do professor como aquele que pesquisa, seleciona, media os conhecimentos.

Vale constatar que essa narrativa produz uma determinada conduta docente ao definir que o professor tem o papel de selecionar os conteúdos, para isso enfatiza a necessidade de planejamento do coletivo de educadores que compõe a unidade escolar na definição dos conhecimentos relevantes na formação dos alunos, ou seja, na produção de um determinado sujeito.

Outro aspecto a se observar é que essa definição de currículo é circunscrita pela relação saber/poder demarcada pela pedagogia crítica, sendo que o documento apresenta os passos da ação pedagógica desenvolvidos por Demerval Saviani, que se constituem em prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse, prática social como ponto de chegada. O texto afirma ainda, que a mediação crítica do educador é considerada uma importante característica da ação pedagógica, sendo que define a prática social como ponto de partida da ação pedagógica, o que reafirma a produção de um professor mediador.

No capítulo que aborda a disciplina de história, o texto afirma que é necessário valorizar o conhecimento dos educandos, a valorização do senso comum, assim como, partir da realidade concreta do educando. Vale destacar que as reflexões acerca do que ensinar e como ensinar permearam todas as áreas disciplinares do documento, o que revela uma

produção de conduta docente demarcada pelo currículo, em que a necessidade de considerar a prática social do aluno como ponto de partida e chegada no processo pedagógico é essencial e evidencia um deslocamento discursivo com relação ao discurso anunciado em 1991.

Outro aspecto a ser considerado na proposta publicada em 1996b é que, segundo o texto introdutório do documento, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a escola tem uma grande responsabilidade social, o que pressupõe um planejamento articulado de suas ações, no qual o currículo é concebido como um todo coerente em movimento histórico e dialético permanente, que orienta o trabalho educativo teórica e metodologicamente, evidenciando a relação de poder que o currículo estabelece, que o faz se constituir como um dispositivo de segurança que normaliza as condutas da população docente e discente.

O documento define ainda, a necessidade de construir um novo currículo que contemple os pressupostos teóricos apresentados na proposta e considera o currículo como elemento organizador que possibilita a coerência entre teoria e prática, que explicita as finalidades de uma nova práxis educativa e articule a vida escolar nos elementos constitutivo, sendo que ressalta a importância dos conteúdos para o processo educativo escolar e para a formação da individualidade para-si, o que corrobora a definição do currículo como um dos dispositivos de poder que contornam a produção de um determinado sujeito pela escola.

O último mecanismo de poder mobilizado pela escola que define os modos de educar a infância, logo os modos de ser professor, identificado nos documentos, é a tecnologia política do corpo, na qual, a definição do papel da escola no governo do corpo dos sujeitos, tanto professores quanto alunos, foi uma constante ao longo dos documentos. Segundo Bujes (2001, p. 111):

Michel Foucault em sua análise sobre as tecnologias de poder, nos mostra que é no momento histórico das disciplinas que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Nesse sentido, ao considerarmos a escola como uma das instituições sociais que tomam para si o processo de formação dos sujeitos, de produção de determinadas subjetividades, o controle do corpo, o governo do sujeito na sua singularidade por meio do corpo, se constitui como um mecanismo de poder nos modos de educar a infância, que produz um determinado modo de ser professor, que deve se preocupar com o controle do tempo que incide sobre os corpos, com a organização dos espaços que esse corpo ocupa, com a

maximização do desenvolvimento desse corpo do aluno.

Na proposta publicada em 1996b a relação com o corpo é detalhada na disciplina de educação física, sob a perspectiva de que a compreensão e o conhecimento do mundo passam pelo corpo, ou seja, refuta a dicotomia corpo e mente e produz um discurso que define o desenvolvimento humano a partir de uma relação de corpo/sujeito. O documento demarca também, que o conteúdo da educação física é aquele proveniente da denominada cultura corporal e afirma que a expressão corporal deve ser percebida como uma forma de linguagem, o que evidencia a produção de um discurso que procura conduzir a conduta do corpo em todas as suas manifestações, que exerce um controle na cultura corporal dos sujeitos, ou seja, revela uma relação de poder com o corpo que vai para além do poder disciplinar, mas que é demarcada pelo biopoder, na medida em que há uma maximização do governo do corpo, em que não é apenas a formação de um corpo produtivo que está em jogo, mas de um sujeito intelectual, ético, consciente de si.

A proposta define a educação física escolar como uma manifestação pedagógica de uma área do conhecimento, que tem como objeto de estudo o movimento humano, sendo que considera as manifestações do movimento como conteúdo da educação física escolar. O texto afirma que compete ao professor organizar a complexidade, a autonomia e ação interativa das situações de ensino-aprendizagem de acordo com as possibilidades concretas da turma, o que evidencia a produção de determinada ação docente no processo de normalização do movimento dos alunos, do corpo dos sujeitos, o professor é aquele que organiza a autonomia e a ação interativa.

Outro aspecto a se considerar é que o documento afirma que a psicomotricidade legitimou-se como conteúdo da educação física escolar em contraposição ao modelo esportivo, em especial, nas séries iniciais em que o modelo esportivo não era recomendado. O texto apresenta as críticas a essas tendências, sendo que questiona um ensino mecânico, repetitivo, alienante e disciplinador do corpo, em que uma perspectiva do homem dualista, dividido em corpo e mente impera, o que evidencia a produção de um discurso que refuta o caráter disciplinador da educação física, mas ao mesmo tempo produz um determinado modo de educar o corpo e o movimento.

Destacamos, ainda, que o texto se estrutura discutindo as questões relativas à educação infantil e às séries iniciais, e encerra com uma proposta reflexões acerca de uma nova práxis da educação física na educação infantil sem se aprofundar nas séries iniciais, muito embora o documento se destine ao ensino fundamental. O texto ressalta a necessidade de disponibilidade corporal do professor na educação infantil para abrir o diálogo tônico com as

crianças, o corpo do professor pode ampliar as perspectivas postas pelos limites do desenvolvimento das crianças, sendo que pela primeira vez o corpo do professor é considerado nessa relação.

O texto define a expressão corporal como uma forma de linguagem e afirma que os fenômenos da cultura (dança, jogos, esportes, ginástica, acrobacias, artes marciais) que se explicitam em nível corporal se constituem como a especificidade da educação física na educação infantil. O documento ressalta que é necessário que o professor organize o maior número de situações possíveis para possibilitar que os movimentos sejam mais ricos e significativos, afirmando que as três formas de movimento definidas por Wallon (equilíbrio, preensão e locomoção e atitudes e mímicas) podem ser indicadores da prática pedagógica do professor, o que evidencia que os mecanismos de poder que incidem sobre os corpos das crianças, nos modos de educar o movimento, passam a ser governados por uma relação de poder que busca controlar cada ação do sujeito, cada movimento que incida sobre o corpo em sua totalidade.

O texto define que a solidariedade e a cooperação devem ser princípios norteadores das opções por conteúdos e metodologias, em que a metodologia de trabalho por projetos possibilita um trabalho cooperativo e integrado entre os professores de educação física e os demais professores. Enfatiza que a cultura corporal/de movimento, ainda que seja o objeto de conhecimento da educação física não deve ocorrer exclusivamente na disciplina da educação física, o que evidencia uma necessidade de alargamento das relações com o corpo na escola.

Outro eixo de análise elaborado nessa pesquisa para compreender a produção de um determinado modo de ser professor no ensino fundamental é a produção de uma consciência de si pelo professor, mobilizada pela prática do exame. Podemos dizer que se a ética é quem contorna as práticas de subjetivação para Foucault (CASTRO, 2014), essa prática, ainda recorre a outro mecanismo de poder que faz produzir um determinado sujeito, esse mecanismo de poder é a prática do exame. Maria Isabel Bujes (2001), afirma que o exame possibilitou que a pessoa se tornasse calculável, que está no coração da transformação política que permite a governamentalização do Estado. Segundo a autora, “através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder”. (FOUCAULT, 1993 apud BUJES, 2001, p. 115).

A prática do exame, na qual o indivíduo vai formar de si, pelo exame da consciência certo discurso de verdade (FOUCAULT, 2008), é esse mecanismo que possibilita ao sujeito a produção de uma consciência de si, que segundo Foucault na obra “Segurança, território e população” (2008), remonta o poder pastoral, em que o pastor não deve só ensinar a verdade,

ele deve dirigir a consciência, o exame da consciência se torna um instrumento de consciência. Segundo Foucault (2008), a individualização pelo poder pastoral se define pela economia do mérito e demérito, pela marcação de um lugar hierárquico do indivíduo, é uma individualização por sujeição adquirida pela produção de uma verdade interior, mobilizada pela prática do exame que produz uma consciência de si.

Nesse sentido, a análise das fontes sob a ótica foucaultiana, fez emergir a reflexão de como o professor produz uma consciência de si, como realiza a prática do exame de sua ação? Com base nessa reflexão, entendemos que os documentos mostraram que a prática do exame produziu mecanismos de poder próprios no espaço escolar para operacionalizar a produção de uma consciência de si pelos professores, que se constitui pela avaliação no ensino fundamental, sendo que essa foi uma permanência identificada em todos os documentos a partir de 1996b. Essa definição pode ser compreendida pela análise de Foucault (apud BUJES, 2001, p. 124) quando afirma que: “[...] o exame permite ao mestre que ao mesmo tempo que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. O poder tem interesse de fixar a individualidade no campo da escrita e o faz por um vasto e meticuloso aparelho documental”.

Podemos afirmar que esse meticuloso aparelho documental no ensino fundamental é constituído, principalmente, pela avaliação escolar, que produz a partir de suas estratégias como o boletim, a nota, a autoavaliação, o portfólio, determinadas subjetividades docentes e discentes, em que a prática do exame produz uma consciência de si, em que a avaliação se constitui como um dispositivo de poder que viabiliza o exame e que seus resultados tanto influem na constituição dos alunos quanto na definição da conduta docente, que deve ser redirecionada a partir dos resultados da avaliação.

Essa centralidade da avaliação como mecanismo que produz a prática do exame, foi observada a partir do documento publicado em 1996b, no qual o texto define a avaliação como um elemento que vai orientar a atuação do professor, subsidiando-o na condução do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe os avanços e dificuldades dos alunos e os seus próprios, em que denomina essa avaliação de avaliação diagnóstica, concebida como um juízo de qualidade sobre os dados relevantes. Segundo a proposta:

A avaliação diagnóstica implica, também, em *tomada de posição*, o que se refere à decisão do que fazer com o aluno quando a sua aprendizagem se mostra satisfatória/insatisfatória, além de possibilitar uma auto-compreensão, tanto do sistema de ensino quanto da auto-compreensão do professor e auto-compreensão do aluno (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 28).

O documento defende ainda, uma concepção de sujeito histórico, crítico, criativo e

define uma avaliação qualitativa dos alunos na organização das séries em ciclos, em que demarca a relevância do professor mediador nesse processo, assim como, a necessidade de repetição dos conteúdos e revisão dos conhecimentos na organização por ciclos, o que evidencia uma produção de verdade acerca do sujeito a ser avaliado, o aluno, assim como, define o professor como mediador que vai orientar sua conduta a partir dos elementos disponibilizados por uma avaliação qualitativa.

O texto defende também, uma avaliação diagnóstico-processual, na qual os erros são compreendidos como tentativas de acerto, pois representam a construção de hipóteses pelos alunos, na qual os professores são mediadores do processo, figuras indispensáveis, que instigam, questionam, intervêm, o que corrobora a produção de uma conduta docente como aquela que realiza a mediação com os alunos.

O documento define ainda, a avaliação como processual que subsidie o professor em seu planejamento e o aluno em seu engajamento, em que o professor deve estar atento ao processo de desenvolvimento de cada aluno. Ressalta que cabe ao professor avaliar só os conteúdos trabalhados nas aulas, o que evidencia a produção de um discurso que além de demarcar a avaliação como o mecanismo que possibilita a prática do exame, também orienta a conduta do professor quanto ao que deve ser avaliado.

Outro aspecto a se considerar é a estreita relação entre a avaliação e o planejamento no documento, na medida em que a prática do exame mobilizada pela avaliação que produz uma consciência de si pelo professor, implica na reorientação de sua conduta, que é materializada pelo planejamento. Esses aspectos podem ser observados no texto que afirma que o ponto de partida do planejamento deve ser o interesse das crianças e os fenômenos da cultura popular e ressalta o papel do registro como sistematizador dos dados da realidade nas situações de aula, o que possibilita ao professor avaliar e definir as metodologias e conteúdos do processo pedagógico.

A proposta destaca ainda, que a avaliação não deve ser usada para aprovar ou reprovar, mas para subsidiar as decisões pedagógicas que garantam que todos se apropriem do conhecimento trabalhado, em que defende uma avaliação que considere o processo e não o resultado, o que desloca o centro da avaliação não para a produção de um sujeito “calculável” (BUJES, 2001), mas para o processo que o constitui um determinado sujeito.

O texto define também, que a avaliação tem uma função diagnóstica e processual, que possibilita o redimensionamento da ação pedagógica e define a avaliação como instrumento de reflexão tanto para o aluno e seu processo de aprendizagem quanto para o professor redimensionar sua prática. Essa narrativa reforça a constituição da prática do exame

mobilizada pela avaliação, em que a partir desse exame o professor produz uma consciência de si, sendo que enquanto avalia o desenvolvimento do aluno, gera um “meticuloso aparelho documental” (BUJES, 2001) que possibilita produzir uma consciência sobre sua conduta, que acaba por implicar na produção de reflexões que impulsionam o redimensionamento de sua prática, ou seja, a prática do exame produz determinados modos de ser professor que é vinculada a uma moral contornada pela relação saber da pedagogia histórico-crítica, no qual a conduta do professor é normalizada pela produção de uma consciência por meio da reflexão sobre a prática.

Vale destacar ainda, que observamos que o documento define funções para os sujeitos envolvidos no trabalho escolar, sendo a do aluno aprender, a do professor ensinar e da equipe pedagógica viabilizar os processos de ensino-aprendizagem. Define ainda, como papel do professor mediar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, por meio do saber escolar sistematizado, o que reforça como função da instituição escolar, o acesso ao saber historicamente produzido e a normalização da conduta do professor como mediador.

O texto afirma ainda, que a humanização da natureza do homem necessita da mediação do outro, o que evidencia a conduta do professor como aquele responsável por essa mediação, aspecto também observado no trecho que define a escola como espaço social de educação/mediação essencial para o desenvolvimento dos alunos e afirma que o processo educativo escolar do aluno se materializa por meio da mediação do professor e do conhecimento.

O texto demarca ainda, a comunicação como constitutiva do processo educativo e defende a assimetria na relação no ponto de partida do processo educativo, tendo em vista a bagagem teórico-metodológica do professor e que a relação simétrica é o objetivo que se pretende alcançar no final do processo escolar.

O texto apresenta elementos que descrevem a conduta do professor nesse processo de mediação de forma a constituir uma relação que inicia assimétrica, mas deve se tornar simétrica. O texto demarca também, a relação dialética entre linguagem e pensamento de forma a subsidiar os professores na compreensão dos processos psicológicos dos alunos e define que aprofundar estudos e pesquisas, num processo de formação permanente, para conhecer e atuar para desenvolver os processos psicológicos complexos (linguagem e pensamento) dos alunos é tarefa dos educadores, o que evidencia a produção de uma conduta do professor como pesquisador.

O texto afirma a dificuldade relatada pelos professores no processo de formação em relacionar teoria e prática à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Essa narrativa

evidencia o quanto os processos de subjetivação dos professores normalizados pelo discurso da pedagogia tradicional ainda está em funcionamento no contexto escolar, o que justifica a dificuldade de relacionar uma nova relação saber/poder em funcionamento (pedagogia histórico-crítica) a sua prática/conduita já normalizada por um discurso tradicional, o que pode ser justificado, na medida em que os professores já tinham uma conduta normalizada pelos dispositivos e mecanismos de poder que operavam desde a década de 40, pautada na escola tradicional e desconstruir ou romper com essa conduta exige do documento uma descrição minuciosa das ações do professor.

Nesse sentido, a proposta afirma que na educação tradicional os professores são concebidos como “donos do saber”, que tem o papel de transmitir os conhecimentos e os alunos como seres passivos que tem a função de receber os conhecimentos transmitidos. Já na perspectiva histórico-crítica, o documento publicado em 1996b, anuncia que há uma relação dialógica entre professor e alunos, na qual os questionamentos são frequentes e as tarefas são percebidas como oportunidade de enriquecimento mútuo, o que evidencia uma descontinuidade discursiva acerca do papel do professor, do aluno e da escola com relação à perspectiva tradicional de educação.

Essa relação também foi observada no texto referente à disciplina de história, o qual apresenta um breve histórico do ensino de história, afirmando que os professores de história seguem realizando uma formação moral e cívica pautada nos heróis nacionais, ainda que seus discursos neguem isso. Podemos observar nessa narrativa, o quanto os efeitos de verdade e os dispositivos de poder que constituíram uma subjetividade pautada nas concepções de ensino tradicional estão operando na prática desses professores, na medida em que mesmo na busca de produzir outras verdades e alterar os discursos dos dispositivos de poder, ainda não conseguem resistir aos processos de subjetivação pelos quais foram produzidos. É interessante observar que essa narrativa evidencia um discurso que é produzido acerca da docência, em que constroem justificativas para a produção de determinadas condutas docentes.

O texto afirma, ainda, que a proposta objetiva subsidiar os professores quanto à concepção, metodologia, conteúdos a serem utilizados no seu fazer pedagógico, sendo que considera que a leitura do documento por si só não é suficiente para que o professor coloque a proposta em prática, por isso foram oportunizados vários espaços de formação continuada para garantir a ponte entre teoria e prática, o que evidencia a produção de mecanismos de poder que procuram produzir determinadas condutas, materializadas nos espaços de formação continuada, que buscam constituir uma normalização da conduta do professor, de modo a constituir uma prática que traduza a teoria anunciada no documento, ou seja, a relação

saber/poder operando nesses espaços, nos quais se define o saber vencedor e se desenvolve estratégias de poder que possibilitam a normalização da conduta, a incorporação de um determinado modo de ser professor a partir desses saberes.

Outro aspecto a se considerar é que o documento centra sua narrativa na constituição da conduta dos professores demarcada por cada área disciplinar, o que evidencia uma exclusão dos discursos em torno do professor que atua nos anos iniciais, que no período é o normalista. Esses aspectos foram observados no documento ao afirmar que a construção da docência dos professores de língua se constitui em torno de três práticas: a de leitura, a de produção e de análise linguística de textos. Afirma ainda, que o professor precisa estar preparado, atualizado, com conhecimentos suficientes para realizar as mediações em torno da apropriação da linguagem, assim como, ressalta a necessidade de que o professor se constitua como um bom leitor, sentindo prazer na leitura para poder trabalhá-la de forma criativa em sala. O texto reconhece que é necessário aos profissionais gostarem daquilo que fazem, e que cabe aos professores de língua adquirir o hábito de ler e escrever com frequência, o que define determinada conduta do professor como um leitor e escritor, mas não o professor em geral, pelo contrário, circunscreve essas características aos professores de uma determinada área disciplinar (línguas).

Nesse documento há uma ênfase na perspectiva de professores de cada área disciplinar, ou seja, pouco se discute acerca do professor dos anos iniciais que é responsável por mediar os conhecimentos nas diferentes disciplinas, sendo que afirma inclusive que os professores de literatura, em geral, são os mesmos da língua portuguesa, o que evidencia uma produção discursiva elaborada por professores de cada disciplina direcionada a cada área disciplinar, o que revela uma exclusão dos professores dos anos iniciais que trabalham as diferentes áreas do conhecimento de forma integrada, sem uma especialização, tanto em sua formação quanto na organização do trabalho pedagógico com as crianças das séries iniciais.

Ainda no que se refere à produção de um discurso que produz uma normalização da conduta docente, a proposta de 1996b afirma que as estratégias de ensino são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, o que evidencia uma ênfase no como fazer na relação pedagógica. O texto enfatiza o papel do professor em perguntar-se se as situações didático-pedagógicas têm contribuído para a formação do aluno/cidadão e de uma sociedade sem injustiças sociais, o que evidencia uma produção discursiva que define um vir-a-ser do aluno e da sociedade, sendo que para isso é necessária determinada conduta docente, daquele que considera os conhecimentos dos alunos, que possibilita a problematização desses conhecimentos e da realidade, que escolhe estratégias educacionais para o desvelamento das

situações limites ao “*ser mais*” (FLORIANÓPOLIS, 1996b, grifo do autor).

O documento publicado em 1996b afirma que nessa perspectiva, o professor se coloca na posição de um pesquisador, que está atento, observa, analisa, reflete e anota, criando uma nova prática pedagógica, o que evidencia um discurso que define uma determinada conduta docente, em que o professor passa a ser um empreendedor de si, de sua ação, numa sociedade de segurança (GADELHA, 2009).

O texto da proposta de 1996b define o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, o que rompe com a perspectiva do professor como transmissor do conhecimento, como observado no documento de 1991 e do aluno como depositário desse conhecimento. Outro aspecto a se observar é na ênfase de que o professor não deve estar preocupado em vencer o conteúdo programático, mas, sim, incidir sobre o processo de transformação pela criança, dos seus conhecimentos espontâneos, conforme ela se apropria do conhecimento sistematizado.

O texto ressalta também, a necessidade do diálogo em sala de aula como metodologia a ser empregada, assim como, partir da realidade do aluno e voltar para sua realidade, sendo que define o professor como motivador, instigador do aluno. Recorre a Vigotski para defender que a constituição do sujeito se dá na relação com o outro, onde as formas de expressão mediam as trocas de informações, o que subsidia o caráter dialógico da ação docente, em que cabe ao professor reelaborar sua didática cotidianamente junto aos educandos.

O texto distingue as propostas democráticas das propostas de gabinete e defende a necessidade de o professor assumir uma postura crítica e progressista, o que define uma determinada conduta docente, em que a criticidade passa a ser central. Afirma que a concretização destes objetivos depende de uma ação pedagógica consciente e conscientizadora comprometida com a transformação da realidade social, o que evidencia a produção de uma conduta docente como aquela que é consciente da sua ação e da necessidade de transformação social.

No decorrer do documento foi possível observar a produção de um discurso que define a conduta do professor como um sujeito crítico, que seleciona os métodos e conteúdos a partir de uma perspectiva da função social da escola como instituição de transformação social, comprometida com uma formação integral de sujeitos críticos, criativos e autônomos com base na relação saber/poder anunciada pela pedagogia histórico-crítica. O documento também define uma conduta de professor dialógico e mediador, em que a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, considera que o processo formativo se dá por meio da relação, em que o sujeito mais experiente realiza a mediação entre os sujeitos, o conhecimento e o

mundo, e que essa mediação deve estar pautada no diálogo. A partir desses aspectos podemos afirmar que o **documento produz uma figura do professor crítico-dialógico-mediador**, em que a produção de uma subjetividade docente se consolida na correlação saber, poder e sujeito (CASTRO, 2014).

3.1.3 Professor híbrido: transmissor e crítico

“Entendemos que o professor é aquele que deve ensinar, que deve coordenar o processo pedagógico no âmbito da sala de aula, sistematizando os conhecimentos. [...] E é nessa direção que o processo educativo deve ser direcionado. Isto é, possibilitar oportunidades reais para que os sujeitos/alunos aprendam a ser homens, já que o homem não está definido e acabado na sua forma mais perfeita; a livrar-se de todos os seus resquícios de animalidade, já que nos tornamos homem à medida que nos distanciamos do animal, do que é natural; “disciplinando” o corpo e as vontades; enfim, produzindo uma consciência social” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 36).

Ao analisar os dispositivos de poder materializados pelos documentos orientadores do ensino fundamental, que produzem uma determinada normalização da conduta docente, contornada por cinco mecanismos de poder identificados nessa pesquisa, sendo eles: a ordem do discurso, a relação saber/poder, a escola enquanto instituição social, os modos de educar a infância escolar e a prática do exame, foi possível perceber que a normalização de uma determinada conduta docente, não foi linear, permanente ou progressiva no decorrer da história. Pelo contrário, enquanto no documento publicado em 1991 a produção de um professor técnico-transmissor foi identificada, no documento publicado em 1996b, há uma ruptura com essa forma de ser professor, a partir da produção de um discurso que normaliza um professor crítico-dialógico-mediador. Porém, no documento publicado em 2000b, identificamos uma disputa discursiva que evidencia a produção de um discurso híbrido que tanto enfatiza a transmissão do conhecimento demarcada na pedagogia tradicional quanto anuncia a necessidade da formação de um sujeito crítico, pressuposto anunciado pela pedagogia crítica.

Nesse sentido, com base na análise das fontes, foi possível identificar as disputas empreendidas nessa relação saber/poder, que implicaram na constituição dos cinco eixos de análise apresentadas, em que por vezes, o discurso evidenciou permanências de uma perspectiva crítica, como a anunciada na proposta de 1996b, e outras vezes, mobilizou conceitos de uma pedagogia tradicional, conforme identificado no documento publicado em

1991, o que revela também, que as relações de poder de uma sociedade disciplinar, em que a “submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes” (CÉSAR, 2004, p. 31) estão em relação com o biopoder, no qual numa sociedade de controle, implica na mobilização de tecnologias de controle sutis que visam produzir um sujeito crítico e autônomo (CÉSAR, 2004).

Nessa perspectiva, a identificação das permanências e discontinuidades na relação saber/poder do documento “Subsídios para Reorganização Didática do Ensino Fundamental” publicado em 2000b, possibilitou descrever como fazer o professor funcionar, como foi definida a conduta do professor a partir desses discursos verdadeiros, qual saber produziu o professor.

Vale destacar que, ainda que tenha se identificado um deslocamento discursivo em que a centralidade da função da escola se transforma, de uma perspectiva de transmissão de conhecimento para a formação de um sujeito crítico na proposta de 1996b, essa centralidade não permanece no documento publicado em 2000b, em que a formação de um sujeito crítico também é identificada, mas contornada por uma retomada dos discursos de transmissão do conhecimento.

Destacamos ainda, que a expressão “transmissão do conhecimento” foi um termo mobilizado de forma recorrente no documento publicado no ano 2000b, o que evidencia uma discontinuidade discursiva com relação ao documento de 1996b que refutou a transmissão do conhecimento, tendo em vista que interdito as concepções consideradas tradicionais na educação, logo refutou uma conduta do professor transmissor e positivou uma conduta mediadora e dialógica.

Por outro lado, os documentos publicados em 1996b, 2000b, 2008 e 2016 afirmam explicitamente que a vinculação teórica da Rede está ancorada na pedagogia histórico-crítica, ainda que no documento “Subsídios para Reorganização Didática do Ensino Fundamental” as disputas em torno de uma racionalidade tradicional e crítica também foram identificadas, na medida em que o documento apresenta no texto narrativas que por vezes, se remetem a uma teoria tradicional de educação, como a expressão “transmissão do conhecimento”, e por vezes anuncia os pressupostos de uma perspectiva crítica, como a transformação da realidade social.

Essa disputa discursiva em torno das perspectivas tradicional e crítica, em que o termo transmissão do conhecimento expressa uma concepção tradicional, foi possível observar no documento, no texto referente aos especialistas em assuntos educacionais, no qual afirma que a escola fundamental deve tornar-se um centro de transmissão, apropriação e produção de informação, conhecimento e cultura, o que revela uma discontinuidade discursiva com a

finalidade da escola apresentada no documento de 1996b, tendo em vista que a função social da escola que era anunciada como formação integral de um sujeito crítico, criativo e autônomo passa a ser concebida como um centro de transmissão, apropriação e produção de informação.

Ainda na relação saber/poder que circunscreve o discurso do documento, assim como, a ação docente, foi possível observar a centralidade que o livro didático ganha nesse documento, tendo em vista que este material se constitui como um saber que didatiza o saber científico de forma a torná-lo ensinável na escola, o que produz efeitos de verdade acerca do conhecimento e dos modos de ensinar, corroborando a pedagogização dos conhecimentos numa sociedade disciplinar (CÉSAR, 2004) e com um modo de ser professor que se consolida na transmissão desse saber, no qual o livro didático é o portador.

Vale destacar que essa centralidade é permeada por um discurso que impulsiona a necessidade de reflexão acerca do livro didático, de sua escolha, dos modos de utilização deste material. Esse discurso foi identificado no documento de 2000b, que apresenta um tópico destinado a considerações sobre o livro didático, em que afirma que cabe ao professor ao pensar em adotar um livro didático, levar em conta as implicações envolvidas, analisá-lo criticamente de forma a considerar se o livro vai ao encontro de seus objetivos. Define o livro didático enquanto um mecanismo facilitador da aprendizagem e que é aconselhado nas aulas de língua inglesa, tendo em vista as dificuldades de reprodução de material didático em língua estrangeira, porém ele não deve ser o definidor do que deve ser ensinado, pois segundo o documento, o professor é o condutor do processo ensino/aprendizagem.

O documento publicado em 2000b apresenta, ainda, a definição de onze critérios para o professor analisar o livro didático e questiona a validade do uso do livro didático e suas implicações, sendo que afirma que a necessidade da produção de um material escrito remonta a Comênio. O texto afirma que o livro não pode ser o único recurso didático do professor e relata a relação da docência com o livro didático, sendo que afirma que um professor sem o livro didático não é sinônimo de profissional erudito, mais qualificado em seu trabalho.

Essa centralidade do livro didático, numa perspectiva tradicional, pode ser compreendida com base nas contribuições de Narodowski (1993), que afirma que para Comenius o importante é encontrar ordem em tudo, ou seja, a graduação na formação humana se consolida como operador central na obra comeniana e um elemento fundamental do pensamento pedagógico moderno, assim como, a organização e controle do tempo. Para Comenius é o método, o modo de ação sobre o sujeito a se educar que constitui seu objeto teórico, o aspecto mais importante na relação pedagógica, que consiste em prover o melhor

modo de canalizar a ação docente. Outro aspecto definido como instrumento primordial de vigilância epistemológica e controle social para Comenius é o livro didático, que em alguma medida, orienta e controla a prática docente, ou seja, o professor é aquele que transmite os conhecimentos anunciados no livro didático.

Esses aspectos corroboram com as disputas em torno do saber da pedagogia tradicional e da pedagogia crítica, demarcada com maior ênfase nos documentos de 1991 e 2000b, em que ainda que tenha identificado a produção de uma verdade em torno dos saberes da pedagogia crítica, também foi possível observar uma narrativa que mobiliza perspectivas da pedagogia tradicional, como a finalidade da escola em transmitir conhecimentos e a relevância do livro didático para a ação pedagógica, logo para a produção de um determinado modo de ser professor.

O documento publicado no ano 2000b, também evidenciou essa relação saber/poder contornada pelas áreas disciplinares, sendo que ainda que o documento anuncie uma vinculação a pedagogia crítica, foi possível observar que os textos de cada disciplina recorreram a diversos teóricos para produzir efeitos de verdade acerca de seus discursos, que nem sempre corroboram a pedagogia crítica, o que evidencia vários saberes em disputa no documento circunscritos por uma relação de poder ancorada nos saberes de cada área disciplinar.

No texto que contempla o ensino da matemática, a relação saber/poder esteve circunscrita pela Didática da Matemática, que afirma que estase propõe a estudar os processos de transmissão e aquisição dos conteúdos dessa ciência em situação escolar e descreve as relações entre seu ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a definição da didática como estudo do processo de transmissão e aquisição de conteúdos, evidencia um discurso demarcado por uma perspectiva tradicional em que a transmissão do conhecimento é o objetivo final da escola, reforçando as disputas discursivas de diferentes saberes em torno da educação e a constituição de um modo de ser professor que é centrado na transmissão do conhecimento e no domínio das formas de transmiti-lo.

Ainda no texto que contempla a educação matemática, foi possível observar a mobilização de diversos autores, sendo que o texto recorre a Douady para fundamentar a didática matemática e a teoria de Raymond Duval para responder a questão de que forma o aluno teria acesso ao saber, sendo que considera que para compreensão da matemática é fundamental a distinção do objeto matemático e sua representação, o que corrobora a compreensão dos diferentes saberes em disputa no discurso, contornados por cada área do conhecimento.

No texto de história, o autor apresenta o método progressivo-regressivo-progressivo de Henri Lefebvre, como possibilidade de trabalho com a produção de conhecimento histórico, o ensino da história, na medida em que restabelece a possibilidade de trabalhar a produção histórica como processo contínuo, dinâmico e transformador, o que evidencia a emergência de diferentes saberes no documento, em geral, circunscritos por cada área disciplinar.

Aspecto que também foi identificado no texto de música, que apresenta os sete principais autores que abordaram questões significativas para educação musical, sendo que descreve brevemente cada um deles: Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Villa-Lobos, Suzuki e Schafer. Essa narrativa evidencia a necessidade de subsidiar teoricamente os professores e oferecer elementos da relação saber/poder de forma a conduzir a conduta dos professores a partir da determinação de efeitos de verdade, que não foram uniformes ao longo do documento, mas circunscritos por cada área disciplinar. Ainda na área de artes, o texto defende o multiculturalismo crítico como saber possível para organizar o ensino da arte, o que revela os diferentes saberes em disputa no documento, que produzem diferentes modos de ser professor, que por vezes é aquele que precisa dominar a didática, saber como ensinar, como transmitir o conhecimento, outras vezes, é aquele que reflete sobre sua ação na relação com os alunos, que planeja de modo a considerar as possibilidades de transformação da realidade, de formação de um cidadão crítico.

O texto referente à educação física também evidencia essa disputa discursiva na relação saber/poder, delimitada pelos conhecimentos da área, sendo que recorre a Valsiner para defender um trabalho a partir da perspectiva da inteligência motora que aborda a relação entre as três competências: físico-cinestésica, percepto-cognitiva e socioemocional. Aborda também a teoria de desenvolvimento cognitivo desenvolvida por Jean Piaget, em que defende a teoria construtivista representada por Piaget e Vigotski. O autor afirma que os objetivos educacionais formulados a partir dessa teoria desenvolvimentista devem prever a mediação entre a individualidade e a sociabilidade. Ressalta que os conceitos de zonas de desenvolvimento consideradas na proposta são baseados na teoria de desenvolvimento individual-socioecológico desenvolvida por Valsiner, que se constituem em: zona do desenvolvimento livre, zona da ação promovida e zona do desenvolvimento proximal. Indica que foram incorporados conceitos da teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, em que a aula deve ser interpretada como um ambiente dinâmico em constante transformação.

Por outro lado, o texto da área disciplinar de geografia não contrapõe a perspectiva da pedagogia crítica anunciada no documento, pelo contrário, reforça essa concepção, o que aponta uma continuidade que pode ser observada no texto que afirma que o documento adota

o método dialético, pois este permite que a análise da organização e produção do espaço seja feita de forma crítica, apresentando os cinco momentos elaborados por Saviani na Pedagogia histórico-crítica, que se organizam em: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse, e a prática social como ponto de chegada, o que evidencia uma continuidade discursiva com a relação saber/poder apresentada no documento de 1996b e revela que as áreas disciplinares no documento de 2000b, tanto constituíram discursos próprios contornados por seus próprios saberes quanto reafirmaram o saber predominante do documento.

Esse movimento pode ser observado no texto referente às línguas estrangeiras no documento, que define como papel da escola, capacitar os alunos a selecionarem informações de forma a desenvolver o pensamento reflexivo acerca da sociedade e do conhecimento para se posicionar socialmente, o que evidencia que os discursos que circunscrevem a formação de um cidadão crítico não estão ausentes no documento, mas perdem a centralidade que haviam ganhado no documento publicado em 1996b.

Outro aspecto ressaltado na relação saber/poder, é que ainda que as disputas de poder em torno do saber estejam circunscritas no documento pelas áreas disciplinares, há a produção de um discurso que defende a interdisciplinaridade, como foi identificado no texto de história, em que o autor defende a interdisciplinaridade de forma a compreender a realidade humana na sua totalidade, em que o trabalho com os conteúdos históricos deve pautar-se na concepção de totalidade, o que produz uma conduta docente que deve romper com esse saber compartimentalizado, pedagogizado e buscar a totalidade do conhecimento, ou seja, questiona as relações de poder disciplinares nesse trecho do documento, mas as reforça em outros como anunciado anteriormente.

Nesse processo de análise dos documentos, foi possível identificar também, outras relações de saber/poder que contornaram a produção de verdade, em especial nos documentos publicados em 2000b, 2008 e 2016, que extrapolam o conhecimento científico e recorrem a outros saberes para validar seu discurso. Esses outros saberes são representados pelos documentos orientadores em nível nacional, estadual e municipal, o que revela que estes mecanismos de poder que operam numa sociedade de segurança exercem um governo demarcado nos documentos de tal forma que se constituem como um discurso verdadeiro que contorna esses discursos, logo a ação docente.

Esta relação pode ser observada no documento publicado em 2000b, no capítulo referente à disciplina de Ciências, que apresenta uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para defender o trabalho por projetos, em que consta a descrição das etapas do

projeto e menciona a análise dos PCNs, da proposta curricular de Santa Catarina e do MRC realizado em 1996 pela Rede, como bases para a discussão dos conteúdos de ciências, ou seja, esses mecanismos produziram efeitos de verdade que contornaram o discurso deste documento.

Outro eixo de análise elaborado nessa pesquisa para compreender a constituição de um determinado modo de ser professor, é a definição da função da escola enquanto instituição social. Foucault considera a escola moderna como um espaço de disciplinarização dos corpos, de controle dos sujeitos, de modo a torná-los produtivos, porém é importante considerar também, que essa instituição não é a-histórica, nem imutável (CÉSAR, 2004), ela se transforma a partir das relações de poder que se engendram na sociedade moderna e definem outras funções para as instituições sociais governadas também pelo biopoder.

Nesse sentido, essas transformações, qual papel é atribuído à escola em diferentes momentos históricos, pode ser identificada na análise dos documentos do ensino fundamental, em que não se observou uma ruptura das diferentes finalidades da escola, mas descontinuidades e permanências, ou ainda uma mescla de funções em que num mesmo documento a escola é definida como espaço de transmissão de conhecimento e transformação da realidade social, como observado na proposta publicada em 2000b.

Essa definição da função escola como lugar de transmissão do conhecimento, observada no documento publicado em 2000b, em alguma medida, reforça a função disciplinar da instituição escolar, na qual, segundo Cambi (1999), é essa escola que instrui e forma, que ensina conhecimentos e comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem e da disciplina. A racionalização, a divisão das classes por idade, são eventos da modernidade, assim como, a disciplina como controle dos corpos para torná-los produtivos e bem-regulados.

Segundo Maria Rita de Assis César (2004), a escola moderna dociliza os corpos por meio da mobilização do tempo e do espaço, em que a disciplina não se restringe ao corpo, mas a “submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes” (CÉSAR, 2004, p. 31), em que a organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos evidencia que não há mais distinção entre o corpo e conhecimento na produção de um determinado sujeito.

Nesse sentido, foi possível identificar no documento publicado no ano de 2000b, a definição da escola como agência culturalmente capaz de fomentar o conhecimento, sendo que afirma no texto de abertura do documento, em que apresenta uma epígrafe com um texto de Rousseau em que anuncia: “Quero ensinar-lhe a viver”, e demarca que o objetivo da

educação não é apenas transmitir conhecimentos, mas também suscitar uma inquietação que propicie transformações na vida humana, o que evidencia uma função social da escola como aquela que possibilita a transformação da realidade social por meio da transmissão de conhecimentos. É pertinente observar que os discursos que definiam como função da escola a transmissão de conhecimentos perderam centralidade na proposta de 1996b, mas são retomados nesse documento, o que evidencia uma descontinuidade discursiva com relação à finalidade da escola enquanto instituição social, em que a normalização das condutas de que sujeito formar, produzida pela escola, se altera no decorrer da história da Rede, em que a centralidade do papel da escola se modifica, mas a função disciplinadora se mantém presente com maior ou menor ênfase a cada documento orientador.

O texto de abertura anuncia ainda, os pilares da educação para o século XXI, de Jacques Delors, aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade e aprender a ser, sendo que ainda que não cite o autor dessa perspectiva de forma explícita, descreve os pilares no texto e defende uma formação do ser total, em que a condição de civilidade humana é assegurada pela educação, o que evidencia um discurso que concebe como função da educação o processo civilizatório, o que remete aos discursos produzidos no final do século XIX e início do século XX, em que há uma centralidade na discussão do papel da educação em educar e civilizar, conforme anunciado por José Gondra (2010), o que evidencia uma descontinuidade discursiva com as finalidades da escola apresentadas no documento publicado em 1996b, em que a formação de um cidadão crítico é a finalidade central da escola.

Ainda no documento publicado em 2000b, no capítulo destinado aos especialistas em assuntos educacionais, o texto afirma que a escola fundamental deve tornar-se um centro de transmissão, apropriação e produção de informação, conhecimento e cultura, o que revela uma descontinuidade discursiva com a finalidade da escola apresentada no documento de 1996b, tendo em vista que a função social da escola que era anunciada como formação de um sujeito crítico, criativo e autônomo passa a ser concebida como um centro de transmissão, apropriação e produção de informação, o que corrobora a pedagogização dos conhecimentos numa escola disciplinar (CÉSAR, 2004).

No sentido da disciplinarização dos conhecimentos, que na educação foi constituída pela didática, pela produção de um conhecimento escolar, o documento publicado em 2000b, também evidencia essa centralidade, em que o texto destinado aos especialistas, finaliza com o destaque ao desafio de democratizar o acesso, a permanência, a gestão, o conhecimento para a qualidade social da escola, em que a integração vertical e horizontal dos conteúdos, assim

como, a construção de uma nova didática são os princípios que colaborarão para a qualidade da escola, o que evidencia a produção de um discurso em que para a escola se constituir como centro de transmissão, apropriação e produção de informação é necessário uma integração dos conteúdos e uma ênfase na didática, no como fazer, o que revela uma centralidade do papel da escola como espaço de apropriação dos conhecimentos, que em última instância precisa ensinar os conteúdos a partir de uma metodologia apropriada, o que produz um modo de ser professor transmissor, sendo que para ser eficaz nessa transmissão precisa dominar os saberes em torno da didática e do como ensinar.

Essa demarcação da produção de um saber escolar pela escola, que deve transmiti-lo, possibilitar sua aquisição de forma a normalizar as condutas dos alunos e dos professores, é definida por César, que afirma que:

Além dessas práticas disciplinares, a análise genealógica também se baseia na idéia de que o saber escolar é um saber escolarizado, isto é, todo o conhecimento transmitido no interior da instituição é um saber que passou por uma transformação, ou seja, por uma ordenação, classificação, distribuição, hierarquização e, por fim, por uma moralização. Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assumiu para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se colocou como o *locus* exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos. (CÉSAR, 2004, p. 2).

Ainda no documento publicado em 2000b, no capítulo que aborda a matemática, o texto afirma que a função da escola é formar o homem, o trabalhador, o cidadão, contribuir para igualdade de oportunidades, elevar o nível de formação da população, colocar o aluno no centro do sistema educativo, abrir-se para o mundo que está se reestruturando, o que evidencia a produção de um discurso que atribui à escola a formação do trabalhador, aspecto que não havia sido mencionado nos documentos até o momento, e que ao mesmo tempo que normaliza a produção de um corpo útil, produtivo, “trabalhador”, também demarca a necessidade de elevar o nível de formação desse trabalhador, em que a transmissão de um conhecimento que foi classificado, ordenado, distribuído (CÉSAR, 2004) é essencial, ou seja, o professor não é apenas aquele que transmite esse saber, mas aquele que precisa formar o trabalhador.

A definição da função social da escola, também pode ser observada, no capítulo referente a ciências no documento publicado em 2000b, em que concebe como papel da escola distribuir à sociedade os conteúdos culturais que nem os grupos primários como a família, a comunicação social ou o desenvolvimento espontâneo da criança na vida coletiva são capazes de transmitir. Vale observar que o texto atribui à escola uma função na qual afirma que nenhuma outra instituição social consegue desempenhar, mas recorre a afirmações

que já haviam sido discutidas no documento de 1996b e questionadas por ele, como transmissão ou distribuição do conhecimento, ou desenvolvimento espontâneo da criança, o que evidencia uma retomada de discursos que haviam sido refutados e consolida a escola como uma instituição disciplinadora que se constitui como *locus* exclusivo da aquisição dos conhecimentos e bons hábitos (CÉSAR, 2004).

A centralidade da função da escola se alterou no decorrer da trajetória da Rede municipal como foi observado nos documentos orientadores, em que o papel disciplinarizador da escola, demarcado pelo controle dos corpos e pelos mecanismos disciplinares que produziram um saber escolar, que tem na transmissão do conhecimento sua maior representação, foi observada como central no discurso da proposta publicada em 1991, foi desconsiderado na proposta de 1996b e retomado na proposta publicada em 2000b. Porém essas transformações no discurso não significam um desaparecimento dessa finalidade da escola, mas a produção de uma centralidade desse papel, em que a transmissão ou apropriação do conhecimento se torna secundarizada nos discursos.

Por outro lado, ainda que tenha se identificado esse deslocamento discursivo em que a centralidade da função da escola se transforma, de uma perspectiva de transmissão de conhecimento para a formação de um sujeito crítico, essa centralidade não permanece no documento publicado no ano 2000b, em que a formação de um sujeito crítico também é identificada, mas circunscrita por uma retomada dos discursos de transmissão do conhecimento.

Esse movimento pode ser observado no texto referente às línguas estrangeiras no documento, que define como papel da escola, capacitar os alunos a selecionarem informações de forma a desenvolver o pensamento reflexivo acerca da sociedade e do conhecimento para se posicionar socialmente, o que evidencia que os discursos que circunscrevem a formação de um cidadão crítico não estão ausentes no documento, mas perdem a centralidade que haviam ganhado no documento publicado em 1996b, o que produz um modo de ser professor que ao mesmo tempo em que deve transmitir os conhecimentos, também deve se ocupar do desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

No documento publicado no ano de 2000b, pode-se observar ainda uma narrativa que aborda a formação integral do aluno, em que mesmo que não tenha sido um discurso central no documento, ele também foi identificado, em especial, no texto destinado à língua portuguesa, em que Percival Britto destaca que é imperativo rejeitar a ideia de que o português que se fala é uma forma corrompida da língua e que o objetivo do ensino seria fazer essa correção, o que evidencia uma ruptura da perspectiva do ensino da língua como correção,

do próprio papel da escola como correção das condutas, o que evidencia uma interdição do discurso, em que a escola não é aquela que corrige os “maus hábitos” dos alunos, mas aquela que possibilita o acesso aos diferentes modos de ser e estar no mundo.

O texto apresenta um roteiro de trabalho com a definição de três objetivos no trabalho com a leitura, redação e reflexão linguística, que são: criar condições para que os alunos alcancem melhor domínio da língua escrita; estimular e exercitar o uso público da língua falada; e usar a língua como instrumento de afirmação subjetiva e de identidade cultural. O autor afirma que os objetivos não se destinam a uma série escolar em particular, mas para o processo de escolarização e letramento do aluno. O autor define ainda, como papel da escola, logo do professor, a formação de sujeitos capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, ou seja, estabelecer uma relação com os objetos do mundo. Essa narrativa também evidencia um discurso que demarca a formação do sujeito em diferentes dimensões, ainda que essa não seja a perspectiva central apresentada no documento no que se refere à função da escola, ela é uma narrativa presente.

O texto referente às artes no documento de 2000b, afirma também que a escola deve possibilitar uma formação mais plena para todos os indivíduos e considera que o ensino da música é importante para essa formação. Ressalta que a tarefa da educação artística é produzir e pensar a arte na escola de forma tão relevante como se produz na sociedade, e ainda, estudar e conhecer a história que produziu a obra de arte, as técnicas e os processos dos artistas envolvidos, o que produz uma conduta docente que precisa pesquisar, estudar a arte e seus processos de modo a possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades pelos alunos.

Em relação ao eixo de análise que buscou identificar os diferentes modos de educar a criança escolar, a análise dos cinco documentos orientadores do ensino fundamental, evidenciou uma ausência do sujeito criança nos discursos desta etapa da educação básica até o documento publicado em 2008, no qual a infância ganha centralidade devido o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental o que impulsionou um deslocamento do discurso pedagógico para a criança e para infância. Essa ausência das discussões acerca da criança pode ser compreendida com base nas contribuições de Bujes (2001, p. 59), que afirma que “a infância é contextualizada axiologicamente, posicionada eticamente, explicada cientificamente e se faz a predição de seu “acontecimento” de acordo com determinados cânones. A criança é a base para se construir teoricamente o aluno”.

Nesse sentido, podemos afirmar que um dos mecanismos de poder que incidem nos modos de educar a infância na escola, logo nos modos de ser professor, é a produção de um sujeito aluno, em que os discursos em torno da criança e da escola, que define a criança como

o sujeito que aprende, se sobrepõe a condição da criança a ser educada, não que os mecanismos de poder desenvolvidos pela escola desconsiderem a criança a ser educada, mas a transformam num outro sujeito, no aluno.

Com base nessa perspectiva, no documento publicado em 2000b, foi possível observar uma permanência do discurso que produz o sujeito aluno na escola, em que as narrativas que produzem um aluno que aprende, que se apropria dos conhecimentos se mantiveram, mas foi possível identificar também a produção de um aluno sujeito crítico e responsável, que pensa e age racionalmente, sendo que o texto considera que o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos aprendam a ser homens, os distanciando da animalidade, “disciplinando” o corpo e as vontades, de forma a produzir uma consciência social (FLORIANÓPOLIS, 2000b).

Essa narrativa foi identificada também, no texto “Proposta para o ensino da língua inglesa na Rede municipal de ensino de Florianópolis”, em que defende que o ensino deve ocorrer por meio da organização de experiências de aprender, em que contemple o interesse dos alunos e o contexto de uso da língua, corroborando a produção de um aluno que aprende. Já no texto referente ao ensino do espanhol, afirma que a reflexão acerca da realidade possibilita ao indivíduo posicionar-se de maneira consciente no mundo, o que evidencia a produção de um aluno crítico. Essas narrativas evidenciam a produção de um modo de ser professor que ao mesmo tempo em que é transmissor de um conhecimento escolar, também é o responsável por desenvolver nos alunos a reflexão acerca de sua própria realidade, é um professor reflexivo e crítico.

Essa produção de um aluno crítico pode ser observada ainda, no texto que aborda o ensino de ciências, em que afirma que o ser humano é o único ser que interage com o seu meio de forma a ultrapassar os limites do essencial a sua sobrevivência, sendo que não se restringe às necessidades do imediato, o que ocasiona a transformação do homem e da natureza mutuamente. O autor defende o ensino de ciências como um direito, na medida em que ele permite o desenvolvimento de conceitos, o acesso à capacidade de interpretar a realidade e o desenvolvimento de habilidades dos alunos, sendo que define como função do ensino de ciências a formação de um cidadão responsável e crítico, no qual deve proporcionar a capacidade de instrumentalizar o educando, com o domínio das habilidades de observação, classificação, registro, análise, síntese e aplicação, sendo que descreve cada uma dessas habilidades. O texto defende que pela experimentação o aluno desenvolve habilidades e atitudes que possibilitam a capacidade de pensar e agir racionalmente, ou seja, o discurso ao anunciar o desenvolvimento de habilidades e atitudes evidencia o funcionamento de um processo de normalização dos sujeitos, de condução das condutas da criança que passa a ser

do aluno que aprende, que experimenta, que é crítico, o que define também um modo de ser professor que transmite, que possibilita a experimentação e a reflexão.

O documento destaca ainda, que o ensino da história precisa estar a serviço da transformação social, preocupado com a formação de cidadãos críticos e que para isso o ensino de história deve partir da totalidade da realidade concreta que o educando está inserido.

Outro aspecto a se observar é que enquanto no documento publicado em 1996b, a ação do professor foi definida sobre o aluno e não com o aluno, o documento publicado em 2000b desloca a centralidade dessa ação para o aluno, sendo que ele passa a ser concebido como um sujeito ativo no processo educativo. Essa produção pode ser observada no texto que aborda o ensino da matemática, em que afirma que os alunos se constituem como uma pluralidade de indivíduos diferenciados, que não são apenas destinatários, **mas atores do processo**. O texto ressalta também, que o método abordado defende que deve ser permitido ao aluno se envolver naquilo que faz, por escolha ou motivação, com um significado real dos objetos matemáticos que superem o escolar, que seja global e comporte uma dimensão social, sendo que chama esse método de novo, pois mesmo que haja fundamentos dessa teoria desde Rousseau com o *Èmile* em 1762, é adotado por uma minoria de professores. Regina Damm (FLORIANÓPOLIS, 2000b) denomina essa metodologia de método de apropriação ou Redescoberta, pois a aquisição dos conhecimentos resulta da atividade desenvolvida pessoalmente pelo aluno, ou seja, produz um aluno em atividade, ativo no processo escolar.

O documento afirma ainda, no capítulo que aborda a avaliação, que não considera o aluno como um receptáculo passivo de conhecimento, mas como sujeito que precisa de orientação, o que evidencia uma interdição dos discursos que concebem uma postura passiva do aluno e reforça a produção da criança como aluno ativo. Esse aspecto pôde ser observado também no capítulo que aborda a educação artística, em que afirma que no projeto o professor avalia as etapas, propõe reformulações, discute com os alunos, concretiza ações, desconstrói e reconstrói. Aos alunos cabe avaliar o processo, se autoavaliarem, reformularem conceitos e propor novas etapas, o que evidencia uma descontinuidade discursiva, na qual a ação não é mais **sobre** o aluno, mas passa a ser **com** ele.

Outro mecanismo de poder, mobilizado pela escola para educar a criança, identificado nessa pesquisa é o currículo. A definição do currículo como um dispositivo de poder que normaliza o sujeito escolar, a criança, o aluno, o estudante, que produz determinadas subjetividades discentes a partir do processo formativo engendrado pela instituição escolar, está ancorada nas contribuições de Maria Rita de Assis César (2004) que afirma que o currículo tem um papel fundamental da produção de identidades, em que ao definir conteúdos,

temas, objetivos, formas de ensinar e avaliar, escolariza os saberes e os corpos, o que produz uma certa compreensão do mundo e de si mesmo pelos sujeitos.

Nesse sentido, no documento publicado no ano de 2000b, foi possível observar uma continuidade do discurso em relação à proposta publicada em 1996b, que define a elaboração de um currículo que articula os conhecimentos prévios dos alunos aos conhecimentos científicos. Esse aspecto pôde ser observado no texto que aborda a disciplina de matemática, no qual afirma que os conhecimentos não podem ser considerados como objetos mortos que o professor “passaria” (grifo do autor) aos alunos, mas objetos vivos que mudam conforme as diferentes camadas da sociedade que nascem e se enraízam, o que evidencia a produção de uma conduta docente que precisa extrapolar a perspectiva da transmissão do conhecimento e considerar a articulação dos saberes dos alunos com os conhecimentos científicos.

Ainda no capítulo que aborda a disciplina de ciências, o texto afirma que as atividades educativas devem tomar por base os conhecimentos que a criança já traz para a escola, sendo que um obstáculo para detectar o que os alunos já conhecem é a idade da criança, pois as muito pequenas terão dificuldade para se expressarem apenas pela verbalização, sendo que pode ser feito por meio de jogos, simulações e problemas a serem solucionados. O documento reitera que é no confronto da experiência imediata com o saber científico que o aluno se desenvolve social e intelectualmente, o que reforça uma conduta docente que precisa articular os saberes dos alunos aos saberes científicos.

Outro ponto relevante, é que o texto do documento publicado em 2000b apresenta uma ênfase na didática para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo que considera que os elementos básicos do sistema de ensino são o professor, o aluno e o saber. É pertinente notar que a ênfase do discurso não é no desenvolvimento ou na formação humana como um todo, mas na apropriação do conhecimento por parte dos alunos, que é orientado pela didática, ou seja, o professor é aquele que domina os modos de ensinar.

Ainda no que se refere ao currículo, no documento publicado em 2000b, a única disciplina que questiona sua validade na formação dos alunos é o ensino religioso, sendo que as demais disciplinas são descritas a partir das concepções, metodologias, mas não da sua validade formativa, o que evidencia a produção de um discurso que já as legitimou como relevantes no processo formativo a partir de uma determinada relação saber/poder, em que o professor é autorizado a transmitir esses saberes sem questioná-los. Ainda na área das artes, a disciplina de música também apresenta uma argumentação de sua relevância no processo formativo, mas numa perspectiva em que ressalta a relevância do acesso a produção cultural

humana para o processo educativo, logo para a produção de um determinado sujeito pela escola.

Outro mecanismo de poder identificado na pesquisa, que define os modos de educar a infância, logo os modos de ser professor, é a tecnologia política do corpo, sendo que no documento publicado em 2000b, o texto considera que o processo educativo deve possibilitar que “[...] os sujeitos/alunos aprendam a ser homens, [...] a livrar-se de todos os seus resquícios de animalidade [...], “disciplinando” o corpo e as vontades, enfim, produzindo uma consciência social” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 36).

É interessante observar que a função de disciplinar os corpos é explícita no documento, não como crítica, mas como função da escola, em que a disciplinarização do corpo e a produção da consciência social aparecem como objetivos comuns, não antagônicos. Ainda no capítulo que aborda a avaliação, o documento ressalta a necessidade de a indisciplina não constar como um item da avaliação da apropriação do conhecimento, ou seja, ainda que afirme que a indisciplina não deve ser considerada como critério de avaliação, a mobilização do termo no documento já anuncia uma expectativa de postura disciplinada no ambiente escolar, o que corrobora a produção de corpos dóceis na escola produzidos pelo poder disciplinar. Segundo Maria Rita de Assis César:

O poder disciplinar se exerce sobre os corpos por meio de exercícios especialmente desenhados para a ampliação das suas forças. A despeito dos exercícios de adestramento dos corpos ocorrerem em espaços isolados e de maneira desordenada, gradativamente surgiram as chamadas instituições disciplinares, cuja função foi a produção de **corpos dóceis**. (CÉSAR, 2004, p. 55).

No capítulo referente à disciplina de educação física, o texto afirma que uma proposta de educação física que considere a cultura do corpo/movimento como um patrimônio de todos, deve apoiar-se na premissa de que o aluno é um ser humano ativo em desenvolvimento, que é ao mesmo tempo um indivíduo único e um sujeito de um grupo social. Promove uma discussão que reflete se a proposta deve adaptar-se as necessidades de cada criança ou as necessidades do grupo, sendo que afirma que é necessário encontrar um equilíbrio entre esses dois aspectos, o que implica numa homogeneização da conduta corporal dos alunos. O texto afirma que para as atividades individuais será utilizado o termo exercício e para as relações interpessoais o termo jogo, de forma a organizar o programa de educação física desenvolvimentista.

O texto classifica os jogos e exercícios em: atividades de baixa organização, atividades pré-esportivas, atividades de postura ou locomoção, atividades de autocontrole e atividades rítmicas. É interessante destacar que essa narrativa evidencia uma descontinuidade discursiva

relacionada ao trabalho educativo da educação física, pautado no movimento corporal ou cultura corporal com relação ao documento publicado em 1996b, em que a disciplinarização do corpo ganha ênfase no documento de 2000b.

Essa disciplinarização pode ser identificada no documento ao utilizar o termo executante para se referir aos alunos que estarão executando a atividade de movimento proposta pelo professor, o que evidencia uma perspectiva de relação com o corpo e com o movimento na qual executa-se o que o outro ou as regras do jogo definem, ou seja, o controle do corpo, do movimento, é dimensionado de forma ampla, na medida em que cabe ao aluno executar os movimentos, não criá-los e cabe ao professor transmitir os movimentos que devem ser executados. O texto afirma ainda, que a educação física é o componente curricular mais relacionado ao movimento humano, o que justifica a mobilização do conceito inteligência motora como norteador do planejamento, o que evidencia uma especialização da relação saber/poder que contorna os saberes acerca do corpo na escola.

O último eixo de análise elaborado para compreender a produção de um sujeito professor nessa pesquisa, foi a prática do exame: a produção de uma consciência de si, sendo que no documento publicado no ano de 2000b, foi possível observar uma permanência dos discursos em torno da avaliação, mas com um deslocamento discursivo acerca de sua composição, em que passa a ser definida como qualitativa e quantitativa, sendo que na proposta de 1996b, a ênfase estava na elaboração de uma avaliação qualitativa. Essa narrativa pode ser observada no texto “Avaliação: elementos para a intervenção no processo educativo do ensino fundamental”, em que afirma que a avaliação diagnóstica permite mapear e indicar caminhos para o trabalho e defende a interdependência dos métodos qualitativos e quantitativos. O texto afirma que a mobilização dos dois métodos é necessária, pois a avaliação precisa ser abrangente e possibilitar a leitura de todo o processo pedagógico.

O documento defende como principal função da avaliação, deslocar a qualidade para o primeiro plano e conceitua a avaliação como reflexão sobre a práxis educativa, sendo que defende uma avaliação diagnóstica e refuta os processos mecanizados e classificatórios que tem permeado a avaliação. O texto afirma ainda, que cabe ao professor avaliar apenas o que foi ensinado e da maneira como foi ensinado, o que evidencia a produção de um discurso que além de contribuir para a consolidação da avaliação como um mecanismo que possibilita a prática do exame pelo professor, ainda define a sua conduta quanto ao que deve avaliar, aspecto observado também, na proposta publicada em 1996b. É oportuno observar como a avaliação se constitui em um importante mecanismo de controle das relações pedagógicas nos documentos do ensino fundamental, pois normaliza e enquadra tanto as subjetividades

docentes ao definir que a partir da avaliação o professor redimensiona sua conduta quanto discentes, sendo que ela lança um dado mensurável que produz uma verdade acerca do aluno e seu aprendizado.

O documento publicado em 2000b ressalta também, que a avaliação deve possibilitar a intervenção do educador nas necessidades educativas do aluno, o que corrobora a produção da avaliação como um mecanismo de poder essencial para a consciência de si, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, na medida em que ela oferece informações dos alunos que direcionam a conduta dos professores. Essa função da avaliação em produzir um dado sobre o aprendizado do aluno, pode ser observada no texto que ressalta que a nota existe e não pode ser desconsiderada, em que destaca a necessidade da recuperação paralela nesse processo avaliativo e ainda, afirma que a avaliação tem o papel de informar ao aluno e ao professor seu desempenho no processo de ensino/aprendizagem, sendo que pode servir ao professor para rever seu planejamento, reforçando o papel da avaliação na produção da consciência de si.

O texto afirma também, que a avaliação deve mensurar o sucesso ou o fracasso do processo educativo, tendo como referência a apropriação intelectual que os alunos realizaram, o que produz um dado estatístico acerca da população discente, instrumento essencial para que o biopoder opere numa sociedade de segurança. Com base nos aspectos apresentados podemos dizer que a ética a qual esse processo de subjetivação dos professores está vinculado, a partir dos discursos verdadeiros produzidos no documento publicado em 2000b, é circunscrita por uma perspectiva híbrida, que ao mesmo tempo mobiliza saberes de uma pedagogia tradicional (nota, avaliação quantitativa, transmissão do conhecimento) e de uma pedagogia crítica (avaliação processual, qualitativa, transformação da realidade).

Outro aspecto a se considerar nesse documento, é que ele apresenta uma sessão destinada a incluir no processo de avaliação, os momentos de assembleias escolares, reuniões pedagógicas, pré-conselhos e conselhos de classe, que são considerados fundamentais para o diagnóstico, análise e redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, logo da ação docente. O texto apresenta ainda, uma seção destinada a discutir o conselho de classe, em que afirma que este não deve centrar-se na verificação e repasse de notas, mas na reflexão radical do processo ensino-aprendizagem e deve ser um momento de participação coletiva de função deliberativa capaz de redimensionar o fazer escolar, o que evidencia que a escola aprimora as estratégias de controle sobre a avaliação e sobre o próprio processo pedagógico, em que a criação dessas instâncias que visam debater de forma ampla os resultados da avaliação e seus impactos na ação educativa revela a centralidade da avaliação enquanto mecanismo de poder escolar, que incide diretamente nos modos de ser professor a partir do exame de sua prática e

do desempenho dos alunos.

A relação entre a avaliação e o planejamento, também foi identificada no documento publicado em 2000b, sendo que o texto define que a ação humana é intencional, planejada, desejada e flexível, o que revela a produção de um discurso que destaca a possibilidade de ação/reflexão humana num processo de tomada de consciência no espaço escolar. O texto intitulado “Refletindo o trabalho desenvolvido no ensino de espanhol” admite que os grandes males da escola são a rotina sem objetivo e a improvisação, e que o remédio é o planejamento centrado na aprendizagem ativa do aluno. No capítulo intitulado “História: estudo da possibilidade de trabalho singular na educação básica”, o texto afirma também, que o professor organizará seu trabalho com base na realidade do educando tendo como referência a avaliação, o que evidencia a intrínseca relação entre planejamento e avaliação que é produzida nos documentos do ensino fundamental, em que cabe ao professor na sua ação tanto avaliar os alunos numa perspectiva qualitativa/quantitativa quanto a partir desses dados, redimensionar sua própria ação.

Vale destacar, que foi possível observar no documento publicado em 2000b, uma centralidade na figura do especialista na instituição escolar, que não foi observada em nenhum outro documento analisado, sendo que o documento afirma, que o planejamento é tarefa fundamental na educação sistematizada e que é papel dos especialistas coordenar esse planejamento. Faz-se útil considerar que segundo o texto apresentado, é atribuição dos especialistas acompanhar o trabalho dos professores, orientá-los, indicar referências, articular a relação com as famílias, ou seja, os especialistas são aqueles que tem um importante papel no processo de normalização da docência.

Segundo as atribuições apresentadas no documento de 2000b, podemos afirmar que o supervisor escolar é o profissional que tem o papel de acompanhar, subsidiar, coordenar a ação docente, ou seja, é o profissional que contribui para mobilizar a prática do exame dos professores no espaço escolar.

Nesse sentido, poderíamos dizer que os supervisores constituem na escola, um papel semelhante ao pastor numa perspectiva do poder pastoral, em que conforme nos afirma Foucault (2008), o pastor não deve só ensinar a verdade, ele deve dirigir a consciência, o exame da consciência se torna um instrumento de consciência, o papel do supervisor se consolida como aquele que orienta a consciência dos professores, que supervisiona suas ações, que a partir das referências teóricas, dos dados da avaliação dos alunos e do planejamento do professor, (re)direciona a ação docente. Segundo Castro (2014, p. 95): “O poder pastoral é, definitivamente, uma técnica política de individualização”.

Essa relação supervisor/professor nesse processo de produção de uma consciência de si, pode ser compreendida a partir das contribuições de Edgar do Castro que afirma que: “A noção de governo adquire, então, um sentido mais amplo que inclui as formas do governo de si mesmo e também o modo em que as formas de governo sobre os outros se relacionam com as formas de governo de si mesmo” (CASTRO, 2014, p. 93).

Enfim, a partir dos aspectos abordados, podemos considerar que as narrativas presentes no documento publicado no ano de 2000b, evidenciam a produção de uma conduta docente híbrida, que ao mesmo tempo em que mobiliza os saberes da pedagogia crítica como a avaliação processual, a formação do sujeito crítico e a transformação da realidade social, também recorre aos saberes de uma pedagogia tradicional que concebe como função da escola a transmissão do conhecimento, produz uma avaliação quantitativa e demarca como ênfase do trabalho o como fazer, a didática, em que o livro didático traduz os modos de tornar os conhecimentos científicos “ensináveis” aos alunos.

Esses aspectos foram observados no documento de 2000b, que define como compromisso inalienável dos educadores a transmissão, apropriação, sistematização e produção de conhecimentos para os educandos, sendo que esses termos se encontram grifados no texto, o que evidencia um destaque para essa função do educador. Afirma ainda que o professor deve ensinar, coordenar o processo pedagógico na sala de aula, sistematizar os conhecimentos, o que produz uma determinada conduta docente como aquele que ensina, que sistematiza o conhecimento.

Destacamos, ainda, que há uma preocupação no documento em delimitar a relevância do conselho de classe para o processo avaliativo, com um detalhamento das orientações de como deve ocorrer o conselho que inclui um passo a passo desse momento. Vale ressaltar que o documento indica que o momento final deve ocorrer com a ausência dos alunos, o que revela a produção de um discurso que destina o poder de decisão sobre o processo avaliativo e pedagógico ao professor, potencializando a produção de uma figura do professor como autoridade.

Outro ponto relevante é que o documento publicado em 2000b reitera que no processo formativo com os professores, a necessidade de uma mudança das concepções foi uma constante, quando almejam mais do que transmitir conhecimentos, sendo elencados quatro aspectos que os professores devem considerar: o que ensinar (conteúdo), o que os alunos devem saber ao final da aprendizagem (objetivos), o que os alunos realmente sabem (avaliação das aquisições e capacidades) e como desenvolver o complexo processo de ensino aprendizagem (métodos e técnicas). O texto afirma que o professor é o organizador e

animador da atividade dos alunos e refuta a tendência do ensino tradicional em que o professor é o detentor transmissor do conhecimento e defende o método ativo, no qual a aprendizagem do aluno depende das atividades desenvolvidas por ele mesmo, o que não significa uma passividade do professor, pois este continua sendo responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

É destacado no texto que a partir dessa teoria, os níveis de funcionamento da atividade pedagógica são modificados, na medida em que a produção não é mais uma prerrogativa exclusiva do professor, cabendo a ele colocar os alunos em condições de produzir independentemente, o que exige que o professor desenvolva outras capacidades para além de preparar as aulas e ministrá-las; afirma que ele é mais *conselheiro* do que professor (grifo do texto). O texto define que a conduta do professor, nessa perspectiva, exige uma ação mais complexa que precisa gerar o desempenho dos alunos em relação às tarefas, ou seja, o professor é o *mediador* (grifo do texto).

Observamos ainda, nesse documento, uma ausência de discursos que contemplem o trabalho pedagógico dos pedagogos que atuam nas séries iniciais, o que evidencia uma continuidade com a delimitação dos modos de ser professor circunscritas por cada área disciplinar, aspecto observado desde o documento de 1991. Isso se evidencia no texto que aborda a matemática, em que afirma que é necessário na busca do conhecimento pedagógico considerar tanto o conteúdo específico da matemática quanto os fundamentos básicos da educação, pois só o conhecimento específico da matemática não é suficiente. Essa narrativa confirma a produção de uma especialização da docência por cada área disciplinar, o que desconsidera os pedagogos que atuam nas séries iniciais. O texto se refere diretamente ao professor de matemática, comprovando a produção de uma especialização da docência no ensino fundamental, que também foi observada nas demais áreas disciplinares.

Essa produção de uma conduta docente demarcada pelas áreas disciplinares, também foi observada no texto referente à disciplina de ciências, em que destaca a relevância das discussões de forma contínua para possibilitar uma mudança na postura do professor e uma avaliação de todo o processo. O texto afirma que o ensino de ciências, atualmente, exige dos educadores uma formação que contemple não apenas seu domínio das informações, mas também discutir o significado de ambas as áreas. Defende que o desafio mais complexo atualmente é aliar o pensamento teórico à prática docente, de forma a engajar o professor no processo de produção de mudança. O texto afirma que o engajamento profissional é necessário aos educadores, o que define a produção de uma determinada conduta docente, na qual o professor deve ser engajado, um empreendedor de si (GADELHA, 2009).

O texto afirma ainda, que para desenvolver o ensino de ciências é necessário que o professor adote uma postura questionadora, pois é questionando que possibilitará o desenvolvimento do espírito crítico e produção do conhecimento por parte do aluno. Defende que o questionamento é que vai possibilitar a avaliação contínua do trabalho docente e mudanças possíveis na prática. Essa narrativa evidencia a produção de uma conduta docente que na qual o questionamento é central na ação docente, o que produz uma conduta questionadora circunscrita pela disciplina de ciências.

O texto afirma que a tarefa do educador não é somente transmitir o conhecimento científico, mas dar condições para que os alunos construam o conhecimento, em que deve desafiar os alunos, descobrir com ele, sendo que sugere que o professor propicie um espaço diferenciado, que envolva a observação e descrição do mundo, propondo experiências que o aluno participe ativamente. Essa narrativa evidencia a produção de uma conduta do professor que para dar condições aos alunos construir conhecimentos, deve desafiá-los, descobrir com eles, propiciar a observação e descrição, propor experiências. O professor é concebido como aquele que deve produzir a desestabilização dos conceitos arraigados que o aluno traz, para possibilitar o trabalho com os argumentos científicos. O texto apresenta alguns exemplos de como realizar essa prática, essa conduta, trazendo uma necessidade de subsidiar a compreensão dessa metodologia pelos professores. Essa descrição pode ser observada no seguinte trecho:

Por exemplo, descreva uma flor identificando-a apenas utilizando termos da Biologia e peça aos alunos que procurem tal estrutura em sua escola. Por melhor que tenha sido a descrição dificilmente o aluno será bem-sucedido na busca. Mostre-lhe uma flor e certamente escutará: mas era isso, uma flor? (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 58).

O texto define que o cotidiano deverá ser o ponto de partida e de chegada da prática educativa, o que revela uma continuidade discursiva com relação às propostas do documento publicado em 1996b, sendo que afirma que esse procedimento qualifica a ação pedagógica mediada pela intervenção do professor, o que evidencia a produção de uma narrativa em que a ação pedagógica precisa ser mediada pela intervenção do professor, ou seja, ela não se configura como ação do professor. O texto afirma também, que a formação continuada dos educadores com sua autonomia, se constitui como fundamental para uma mudança na prática, o que evidencia a produção de um discurso que concebe a formação continuada como possibilidade de produzir outras subjetividades docentes. É interessante observar que o texto se constitui de forma a subsidiar teoricamente os professores, o que evidencia a produção de uma determinada ação docente ancorada em uma certa produção de verdade.

O documento trata ainda, no que se refere à produção de uma normalização da conduta docente, que a mediação do professor é indispensável e que o professor não é simplesmente o executor dos programas curriculares, mas coautor, sendo que cabe a ele eleger os conteúdos e estratégias para alcançar os objetivos. Afirma que o professor pode desenvolver pesquisas que contribuam para o aprimoramento de sua prática, em que adota uma postura de professor-pesquisador e que o professor é o responsável pela coordenação do processo de aprendizagem do aluno.

Com base nos aspectos abordados podemos destacar que o documento explicita em seus discursos a produção de uma conduta docente diversa, que por vezes o educador é um pesquisador, com uma postura investigativa, outras vezes deve ser mediador, dialógico, ou ainda, aquele que sistematiza, proprietário de um aporte de saber, aquele que formula hipóteses, que reflete sobre as escolhas pedagógicas, sobre os conteúdos e metodologias, que compreende criticamente a realidade. O documento define ainda, uma conduta do professor como aquele que estimula os alunos, que tem a função de coordenador e observador externo. Determina o professor como aquele que deve ter uma prática inovadora, é aquele tem competência técnica e política. Concebe como compromisso inalienável dos educadores a transmissão, apropriação, sistematização e produção de conhecimentos para os educandos, sendo que esses termos se encontram grafados no texto, o que evidencia um destaque para essa função do educador. O documento afirma ainda, que o professor deve ensinar, coordenar o processo pedagógico na sala de aula, sistematizar os conhecimentos, ou seja, esse conjunto de narrativas que anunciam uma determinada postura ao professor, produzem uma determinada conduta docente que é múltipla, e revela as disputas entre as relações de saber entre uma pedagogia tradicional e crítica.

Essas disputas podem ser observadas na falta de uma coerência discursiva acerca da conduta docente, pois ao mesmo tempo em que o professor é o mediador, dialógico e pesquisador, ele também é o transmissor, quem deve ensinar, coordenar, estimular os alunos, o que revela a produção de uma **figura de professor híbrida** que reúne características ancoradas numa perspectiva tradicional de educação, assim como, numa perspectiva progressista, o que nos leva a identificar a produção de um **professor híbrido: transmissor e crítico** no documento, em que as relações de poder revelam tanto o exercício de um poder disciplinar quanto do biopoder.

3.1.4 Professor pedagogo interativo (mediador-dialógico) e (alfabetizador-inclusivo)

Nesta metodologia é fundamental o papel do(a) professor(a), que para atuar como mediador deve criar condições de aprendizagem com sentido, e nesse percurso, atua também como pesquisador. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 147)

Sob essa perspectiva, é preciso que se reconheçam as crianças no Ensino Fundamental como sujeitos de cultura e história, concebendo-as como sujeitos sociais, que se desenvolvem na linguagem e se apropriam de conceitos também no brincar. As relações interativas e de aprendizado, portanto, também precisam constituir-se nessa relação entre os sujeitos, em práticas sociais delineadas com base em uma pedagogia da escuta e de intencionalidade pedagógica que respeite as crianças na sua infância, como sujeitos sociais. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 68)

Partindo dessa perspectiva, o ensino passa a ser entendido como ato didático-pedagógico em que os/as estudantes, em interação com professor/a e colegas, experienciem o tensionamento entre os diferentes conhecimentos escolares e aqueles resultantes de distintas vivências individuais e coletivas. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 28)

A partir de 2008 foi possível observar a produção de uma figura de professor que se consolidou permanente até o documento publicado em 2016, em que mesmo que tenha se identificado algumas singularidades que ampliam a produção de uma determinada conduta docente, há um aspecto que se manteve permanente ao longo dos dois documentos analisados (2008 e 2016), que a é a constituição de uma conduta interativa do professor como característica central. Porém, essa permanência não significa que a normalização da conduta docente se manteve contínua, pelo contrário, foi possível identificar que a partir do documento publicado em 2008 há uma centralidade dos discursos nas práticas que abarcam os professores dos anos iniciais, o que havia sido identificado como uma ausência nos documentos anteriores, e ainda uma sutil mudança na produção desse professor interativo, que em 2008 é demarcado por um sujeito mediador-dialógico e na proposta publicada em 2016, pela produção de um professor alfabetizador-inclusivo.

Essa descoberta da produção de uma figura do pedagogo interativo, se constituiu com base nos eixos de análise elaborados no segundo capítulo desta pesquisa, em que a identificação da relação saber/poder que é predominante nesses documentos com uma ênfase na pedagogia crítica, na psicologia histórico-cultural e ainda nos próprios documentos nacionais, estaduais e municipais, na função social da escola como espaço de formação humana, dos mecanismos de poder que ela desenvolveu para educar a infância escolar, como a retomada de um sujeito criança que nesses documentos ganha mais centralidade do que o

sujeito aluno, no currículo, nas tecnologias políticas do corpo e ainda, na identificação de quais instrumentos possibilitam a prática do exame pelo professor. Enfim, a análise dos documentos orientada por esses eixos, a partir de uma lente teórico-metodológica foucaultiana, possibilitou identificar a produção de uma subjetividade docente que se consolidou a partir de 2008 na Rede de educação municipal, a do **professor pedagogo interativo**.

Nesse sentido, na relação saber/poder, a demarcação de uma vinculação à pedagogia crítica também foi observada nas propostas publicadas em 2008 e 2016, sendo que na proposta de 2008 o texto apresenta as concepções de ser humano, sociedade, educação e aprendizagem que normalizam o tipo de sujeito que se quer formar, o que implica na definição dos processos pedagógicos, dos conteúdos a ensinar e as formas de relação entre o ser humano e o conhecimento pautados nessas concepções, o que revela as disputas em torno da relação saber/poder na formação de um determinado sujeito. Nessa narrativa, o documento define o homem como ser histórico e social que se constrói nas relações sociais, um ser aprendente, constituído por meio da linguagem, que é único, com diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Concebe o conhecimento como patrimônio de todos que precisa ser compartilhado. Essa narrativa evidencia um deslocamento discursivo para a particularidade, para os tempos, para as possibilidades de aprendizagem de cada criança, o que desloca o discurso de uma perspectiva homogênea de educação para uma heterogênea, o que evidencia os saberes de uma perspectiva pós-crítica da educação operando, pautados numa relação de poder centrada no biopoder, em que o governo, o controle da população, dos sujeitos se intensifica, o que produz uma conduta docente que não é a do transmissor, como anunciado em 1991 e 2000b, mas a de um professor empreendedor de si (GADELHA, 2009), que pesquisa, que interage, que faz mediações, que considera a realidade dos estudantes.

A introdução da proposta de 2008 retoma ainda a concepção de homem anunciada no documento de 1996b, ancorada na pedagogia histórico-crítica e recorre a Sacristan para demarcar a diversidade inerente ao ser humano como princípio para a prática pedagógica.

Já na proposta publicada em 2016, no capítulo que apresenta o percurso da Rede, o texto da proposta afirma que optou por não fazer referência direta a autores, pois as concepções teóricas e metodológicas já foram anunciadas na introdução, o que evidencia uma descontinuidade com relação aos documentos anteriores que anunciaram explicitamente os autores que definiram a relação saber/poder nos documentos.

O texto destaca que no processo de discussão da proposta houve uma sinalização para diversas concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas para ancorar os

diferentes grupos de formação e que diante dessa realidade foram definidos três movimentos a se considerar, sendo eles:

Este documento atenta, pois, para essas especificidades de ancoragem, mas o faz sob a lógica de três movimentos também específicos: (i) busca por manutenção da filiação histórico-cultural e de abordagens críticas em educação que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação; (ii) atenção a desafios atuais que são contemplados por abordagens pós-críticas em educação e por alguns de seus referenciais correlatos, o que diz respeito especialmente às discussões sobre diferença, inclusão, educação quilombola e Ensino Religioso; e (iii) enfoque na pesquisa como princípio educativo, especificamente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da busca por uma delicada integração desses três movimentos, que deriva do modo como a Rede se constitui em sua historicidade (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13-14).

Enfim, a análise da relação saber/poder que revela as disputas, o “como” o poder opera nos documentos orientadores, evidenciou que foi por meio da consolidação de uma pedagogia crítica, em que os discursos por vezes excluíram, refutaram as práticas tradicionais e por vezes incorporaram nos discursos críticos essas práticas que a pedagogia crítica se constituiu como um discurso verdadeiro na Rede, logo na produção de condutas docentes.

Foi possível identificar também, uma continuidade dos discursos da psicologia histórico-cultural como saber predominante em ambas as propostas (2008 e 2016), tendo em vista que a proposta de 2008 afirma que a sequência didática ocorre numa perspectiva de progressão em que se parte dos conhecimentos que os alunos já têm (zona de desenvolvimento real apresentada por Vigotski), então são estabelecidas as necessidades de aprendizagem a partir de um desafio (zona de desenvolvimento proximal), sendo que nessa progressão, a solução de problemas é conduzida sob a orientação de um adulto (mediador), o que revela uma narrativa que produz um discurso que define o professor como mediador, como aquele que conhece os alunos, seu desenvolvimento real, que propõe desafios e que realiza as mediações necessárias para alcançar esse desafio.

O documento recorre a Vigotski para fundamentar essa prática, que se constitui de forma a impulsionar o desenvolvimento mental das crianças por meio da aprendizagem, o que estabelece uma relação saber/poder que normaliza a ação pedagógica pautada no conhecimento da psicologia.

Outro aspecto a se observar é que ainda que o saber da psicologia histórico-cultural tenha sido predominante nos documentos a partir de 1996, foi possível identificar a mobilização de outros saberes da psicologia, ancorados em outras concepções psicológicas em disputa no documento. Essa disputa foi percebida no texto referente à dança, que recorre a Piaget para destacar a importância de uma educação integral que promova o desenvolvimento

dinâmico dos sujeitos e busca Vigotski para definir a dança como um estímulo importante ao desenvolvimento sociocognitivo da criança na idade escolar, e ainda mobiliza Gardner para argumentar o papel da dança no desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica do indivíduo. Essa exposição de vários autores de diferentes perspectivas teóricas no texto, ainda que circunscritas pelos saberes da psicologia, evidenciam um esforço por parte do discurso para justificar a relevância da dança no currículo escolar, o que revela uma intensa mobilização da relação saber/poder na constituição do currículo e da disciplina de dança.

Essa predominância dos saberes produzidos pela psicologia no documento, pode ser observada também na narrativa que anuncia que a perspectiva histórico-cultural foi considerada como pano de fundo para a elaboração da proposta, na qual a:

[...] educação é o processo em que os sujeitos interagem, se expressam e se modificam e modificam o outro em suas múltiplas possibilidades: elaborar, reelaborar, metabolizar, assimilar, apropriar-se e socializar conhecimentos, seja no espaço formal (acadêmico), seja em outras instâncias da sociedade, construindo desta forma a cultura e a transcendência. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 140).

E, ainda, recorre a Vigotski para conceituar a aprendizagem e o caráter fundamental da cultura que molda o funcionamento psicológico do homem, assim como, demarca **a interação social como motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual**, reforçando a produção de uma conduta docente interativa, contornada pelos saberes da psicologia e da pedagogia crítica.

A centralidade da psicologia histórico-cultural, como um discurso verdadeiro na relação saber/poder, também pôde ser observada na proposta publicada em 2016, sendo que no capítulo introdutório a ancoragem na abordagem histórico-cultural está contemplada na apresentação dos três movimentos anunciados como pressupostos do percurso da Rede.

O texto da proposta de 2016 afirma que o documento toma a interação social situada sob o ponto de vista da cultura escrita e da história como o fundamento mais importante à Área de Linguagens, em que a concepção de ensino e aprendizagem está pautada na perspectiva histórico-cultural baseada na apropriação dos conhecimentos, compreendidos como produto da cultura humana, em que o foco está na relação dos sujeitos com os outros, por meio das línguas, o que indica a consolidação de uma conduta docente em que o professor é interativo, já identificada desde a proposta publicada em 2008.

A demarcação do discurso da psicologia histórico-cultural como um discurso verdadeiro, também foi identificada no componente curricular de geografia, em que o texto cita Vigotski para definir que a criança descentra a ação espacial do seu corpo e estabelece relações com outros objetos e referências no seu entorno na adolescência, assim como,

mobiliza o autor para definir o conceito de interação produtiva, o que evidencia os discursos da psicologia como aqueles que produzem efeitos de verdade sobre o desenvolvimento das crianças e seus modos de aprender o mundo, logo sobre os modos de ser professor, em especial, como aquele que interage com os estudantes e assume a posição de mediador entre os saberes dos estudantes e os saberes científicos.

No componente curricular de educação física, o texto também destaca que a adequação dos objetivos à capacidade corporal e intelectual dos estudantes precisa considerar os pressupostos da concepção histórico-cultural, o que evidencia uma relação saber/poder que normaliza a ação docente pautada nos saberes da psicologia. Ressalta ainda, que essa concepção, na qual define que a aprendizagem precede o desenvolvimento numa relação dialética, precisa ser considerada também ao se pensar o trabalho com os estudantes deficientes, o que evidencia a produção de uma conduta docente inclusiva, em que o olhar para as singularidades das crianças, se constitui como premissa da ação docente.

Por outro lado, o texto do componente de educação física demarca a necessidade romper com a definição do que seria normal ou anormal no movimento humano, a partir dos padrões de estágios de desenvolvimento, níveis e taxas de crescimento e maturação, o que evidencia uma descontinuidade discursiva com relação aos discursos pautados na medicina e psicologia.

É possível observar também, na proposta de 2008, uma ênfase no percurso formativo dos estudantes impulsionado pela escola, que considera toda a trajetória da educação básica e produz uma necessidade de pensar uma prática que integre e articule as diferentes etapas, e ainda, as transições dentro de uma mesma etapa, o que é o caso dos anos iniciais e anos finais, sendo que a emergência desse discurso que centraliza a necessidade das transições na educação básica, ancorada numa relação saber/poder que põe em evidência a infância e o percurso formativo dos sujeitos, está ancorada na racionalidade da psicologia, em que em cada momento do desenvolvimento humano há particularidades que precisam ser consideradas e articuladas às etapas posteriores.

Por fim, foi possível observar uma permanência dos saberes da psicologia histórico-cultural nos documentos do ensino fundamental, em que essa racionalidade ganha centralidade nos documentos publicados em 1996b, 2008 e 2016, ainda que não seja um saber exclusivo, tendo em vista que foram identificadas outras concepções teóricas provindas da psicologia nos documentos, a psicologia histórico-cultural foi predominante.

Ainda que os saberes da pedagogia crítica e da psicologia histórico-cultural tenham se constituído como os discursos verdadeiros que contornaram os documentos da Rede ao longo

de sua história, eles não foram os únicos a produzir efeitos de verdade acerca da educação, do currículo e da ação pedagógica nos documentos.

Na proposta curricular publicada no ano de 2008, também foi possível identificar os contornos da relação saber/poder demarcados pelas áreas disciplinares. O texto que aborda a disciplina de ciências, apresenta a concepção de ciências na qual está ancorado, em que define a ciência como um processo da atividade humana que busca a compreensão da natureza e seus fenômenos. No capítulo referente à disciplina de história, reitera que a elaboração dessa proposta foi uma tarefa difícil, tendo em vista a variedade de vertentes teóricas da história, sendo que o grupo optou por não definir apenas uma concepção, mas várias tendências consideradas não excludentes que abarcam a vertente marxista história social, nova história e história cultural. Recorre a Bernard Charlot para definir o ensino como uma relação dos indivíduos para com o mundo, com os outros e consigo mesmo, em que o ensino de história se apresenta como possibilidade na construção dessas relações. Essas narrativas que explicitam diferentes relações de saber contidas no documento, evidenciam as relações de poder que circunscrevem esses saberes, em que mesmo que a teoria da pedagogia crítica e psicologia histórico-cultural sejam predominantes, há uma circulação de outros saberes nos discursos da proposta contornados, em especial, pelas verdades produzidos no interior de cada área do conhecimento.

Vale destacar que, no processo de análise dos documentos, foi possível identificar outras relações de saber/poder que contornaram a produção de verdade, que ultrapassam o conhecimento científico e recorrem a outros saberes para validar seu discurso, saberes esses representados pelos documentos orientadores em nível nacional, estadual e municipal, o que revela que esses mecanismos de poder que operam numa sociedade de segurança, também se colocam na disputa de poder que envolve a produção de uma saber na educação, que em alguma medida, também impacta na produção de uma certa normalização da conduta docente.

Essa relação saber/poder também foi identificada na proposta curricular publicada em 2008, em que evidencia uma descontinuidade na relação saber/poder, pois não nega a perspectiva da pedagogia crítica anunciada nos documentos anteriores, mas desloca a centralidade do discurso para a necessidade de considerar a criança e a infância no ensino fundamental, mobilizada pelo ingresso da criança de seis anos nesta etapa da educação básica e pela legislação nacional que definiu as políticas desse ingresso.

Outro aspecto a se considerar na relação saber/poder é que a proposta curricular publicada em 2016, evidenciou uma descontinuidade discursiva, tendo em vista que foi possível observar um deslocamento discursivo da relação saber/poder do conhecimento

científico para os documentos orientadores na proposta, o que não significa que os conhecimentos científicos tenham sido excluídos do discurso, pelo contrário, por vezes esses saberes foram mobilizados de forma conjunta, como observado no texto do componente curricular línguas, que recorre ao Plano Nacional de Educação para definir que a alfabetização deve ocorrer até o terceiro ano e a Vigotski para definir que a alfabetização precisa considerar que o ensino da leitura e escrita se torne necessário à criança, que tenha sentido, que sejam relevantes à vida, em que o desenhar e o brincar precisam ser considerados.

Essa relação saber/poder ancorada nos documentos orientadores, que ganha centralidade na proposta publicada em 2016, em que foi possível observar um deslocamento discursivo dos saberes que demarcam as relações de poder que circunscrevem os discursos do documento, na medida em que os discursos verdadeiros mobilizados no documento, evidenciam uma predominância dos discursos dos documentos educacionais orientadores, como as diretrizes da educação básica publicada em 2015b, a proposta curricular de 2008, a matriz curricular que teve um processo de discussão em 2011, mas não foi publicada, a versão preliminar da BNCC de 2016, o PNE e as resoluções do CME, o que revela que nesse documento os efeitos de verdade acerca do currículo, da ação pedagógica, da didática são legitimados pelos documentos orientadores, mais do que por autores que tem produzido conhecimentos científicos acerca da educação, em que apesar da proposta citar a vinculação a uma perspectiva crítica e a psicologia socio-histórica, optou por não mencionar os autores na maioria dos casos.

Esse deslocamento pode ser identificado no texto que retoma os documentos já analisados na pesquisa e cita a Resolução n. 01/2010 como um marco legal determinante no município, que fixou as normas para o ensino fundamental de nove anos. O documento retoma a Constituição Federal de 1988, a proposta curricular de 2008 e o plano municipal de educação de 2009 para legitimar as práticas de gestão democrática na escola.

Essa relação saber/poder engendrada pelos mecanismos de poder nacionais, produziu um modo de ser professor que no componente curricular Artes, recorre aos mecanismos nacionais como a LDB e os PCNs para legitimar a arte como integrante do currículo e organizá-la em quatro áreas específicas: artes visuais, dança, música e teatro, em que busca legitimar uma formação especializada para cada uma das áreas de artes, o que evidencia uma especialização da docência em artes. O texto afirma, ainda, que cabe a cada unidade educativa definir qual área de artes será considerada em seu currículo e que esse componente curricular passou a integrar os anos iniciais somente em 2013.

Outro documento orientador que também se mostrou predominante nessa relação

saber/poder que definiu os contornos do discurso dessa proposta foi o documento publicado em 2008, que no subcapítulo “Conhecimento, ensino e aprendizagem”, retoma o conceito de conhecimento anunciado na proposta de 2008, na qual afirma que o conhecimento é patrimônio de todos e que precisa ser compartilhado. O texto mobiliza ainda, o termo “conhecimento escolar”, que aparece desde o documento de 2008 e revela a produção de um conhecimento que não é o cotidiano e também não é o científico, mas se constituiu pela didatização do conhecimento científico de forma a torná-lo acessível aos estudantes, consolidando o papel disciplinador da escola de pedagogização dos conhecimentos conforme definido por César (2004).

No componente curricular da educação física, o texto cita as diretrizes publicadas em 2015b para referendar o segundo desafio apresentado no texto, que é a interdisciplinaridade, no qual afirma que o diálogo interdisciplinar precisa considerar um compromisso político dos sujeitos envolvidos no processo educativo em organizar um currículo o mais integrado possível. E retoma as diretrizes de 2015b para enfatizar a necessidade de repensar a organização dos tempos e espaços, de forma a considerar uma formação humana integral, o que implica a produção de uma conduta docente que necessita considerar essa organização temporal e espacial em sua ação.

No componente curricular de língua portuguesa e línguas estrangeiras também é retomada a centralidade do letramento no processo de formação integral anunciado nas diretrizes municipais publicadas em 2015b, que é reconhecido como princípio e define a interação social por meio das linguagens como questão fundamental, o que corrobora a produção de uma conduta docente, de uma normalização da ação do professor **como um sujeito interativo e alfabetizador, visto que o letramento é demarcado como um princípio e a interação social como questão fundamental.**

Além da ênfase aos documentos publicados pela própria Rede, a proposta também mobiliza documentos orientadores estaduais e nacionais, como observado no texto que cita a proposta curricular do estado de Santa Catarina (2014) e a versão preliminar da BNCC (2016) para legitimar uma ação docente interdisciplinar que busca evidenciar a inter-relação entre os diferentes conhecimentos dos componentes curricular. E retoma a BNCC versão 2016, para definir os desafios da educação física que se constituem em curriculares, interdisciplinares e didáticos.

A relevância dos documentos orientadores na relação saber/poder, mesmo aqueles não publicados, fica evidente no discurso da proposta ao observar no texto o relato da elaboração de um documento que discutiu a matriz curricular de nove anos em 2011, mas não chegou a

ser publicado, pois consideraram que algumas questões ainda careciam de aprofundamento, porém foi citada de forma recorrente nos diferentes componentes curriculares. No componente de Artes, o documento afirma que para subsidiar a elaboração dos encaminhamentos pedagógicos, o material de maior referência foi a matriz produzida em 2011, mas que procuraram dialogar com a proposta estadual de 2014 e com a versão preliminar da BNCC de 2016.

A área de conhecimento ciências da natureza também cita a matriz curricular elaborada em 2011 que não foi concluída e publicada, para definir que o conhecimento é produzido por meio da interação do estudante com o outro, a partir de uma postura ativa de participação no processo educacional. Notamos que a matriz curricular, ainda que não tenha sido publicada oficialmente, se constituiu como um discurso verdadeiro, tanto pelos professores que participaram de sua elaboração quanto pela própria proposta que legitimou os discursos desse documento como verdadeiros.

Com base nos aspectos abordados, é possível perceber que os dispositivos de poder que fazem a governamentalidade funcionar, também se constituíram como portadores de efeitos de verdade em alguns documentos do ensino fundamental, com uma centralidade definida no documento publicado em 2016.

Destacamos que a relação saber/poder contornada pelos conhecimentos científicos de cada área disciplinar ou componente curricular foi uma permanência em todos os documentos publicados pelo ensino fundamental em sua trajetória histórica. Essa constatação pode ser compreendida pelo fato de que a ordem do discurso dos documentos, que define os procedimentos que controlam, selecionam, organizam, redistribuem os discursos (FOUCAULT, 2014), também é delineada pelas áreas disciplinares, ou seja, as relações de poder/saber que definem a própria estrutura dos documentos é definida por cada área do conhecimento.

Outro eixo de análise elaborado na pesquisa foi a função da escola enquanto instituição social, em que foi possível identificar que a centralidade da finalidade da escola se alterou no decorrer da trajetória da Rede municipal como foi observado nos documentos orientadores. Para compreender as transformações do papel da escola na sociedade, que se modifica conforme as relações de poder também se alteram, na qual o aparecimento de uma sociedade de controle implicou em outra relação de poder, que tem no biopoder sua representação, partimos das reflexões de César (2004) que corroboram as descobertas que a empiria desta pesquisa, materializada pelos documentos orientadores do ensino fundamental evidenciou, na medida em que essa transformação das relações de poder em que os

mecanismos da sociedade disciplinar perdem centralidade, mas não desaparecem, continuam presentes nos discursos, representados em especial, pela perspectiva da função da escola em transmitir os conhecimentos. Ainda que essa perspectiva tenha se mostrado central nos documentos de 1991 e 2000b, nos demais documentos (1996b, 2008 e 2016) ela perde centralidade, e outras relações de poder se tornam centrais, circunscritas pelo biopoder, em que o controle está em cada ação dos sujeitos, em cada dimensão de sua constituição, em que os sujeitos são cada vez mais governados.

Essa transformação pode ser observada nas propostas publicadas em 2008 e 2016, em que ainda que a centralidade da função da escola tenha se alterado para a formação de um sujeito integral, ainda retoma de forma secundária os discursos de transmissão ou apropriação dos conhecimentos.

Nesse sentido, na proposta publicada em 2008, no capítulo que aborda as artes, o documento define a escola como instância facilitadora da apropriação da produção humana e que o ensino de teatro deve se organizar em torno de três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar, remetendo-se aos PCNs para legitimar esses eixos.

Na proposta publicada em 2016 consta em sua narrativa quais conhecimentos valoriza-se na escola, em que serão contemplados conceitos do cotidiano e das ciências, em um tensionamento dialético que busque ampliar a compreensão dos estudantes acerca da realidade natural e cultural. Define que é papel da escola proceder a elaboração didática dos conhecimentos e gerir modos de ressignificar e contextualizar os conhecimentos, o que revela a produção de um discurso que demarca como função da escola a didatização dos conhecimentos científicos de modo a torná-los acessíveis aos estudantes, ou seja, o fim último da escola continua a ser o acesso aos conhecimentos, assim como, a ampliação da compreensão da realidade natural e cultural, o que corrobora a produção de uma escola disciplinar que disciplina os corpos e os conhecimentos.

Essa narrativa revela que mesmo que os documentos de 2008 e 2016 tenham demarcado como centralidade da finalidade da escola uma formação integral, que delineia uma relação de poder centrada no biopoder, em que numa sociedade de controle (CÉSAR, 2004) não se governa apenas os corpos, ou o conhecimento, mas se exerce o controle do indivíduo em cada uma das suas ações, de suas dimensões, na sua integralidade, o poder disciplinar se mantém operando, ou seja, não há uma substituição dos exercícios de poder (soberano, disciplinar, biopoder), mas um deslocamento da centralidade desse poder, que na sociedade de segurança se exerce por meio do biopoder.

Essa secundarização dos discursos que definem a produção de um sujeito crítico, que

não exclui esse tipo de discurso, ainda que a centralidade seja a de uma formação integral, pode ser observada no texto da proposta curricular no ano de 2008, uma vez que no que se refere à função social da escola, afirma que a concepção de educação na qual a proposta está ancorada reconhece o indivíduo como cidadão, situado num mundo em constante transformação, sendo que o desenvolvimento acelerado das formas de comunicação em virtude da informatização se constitui como um desafio para educação.

O texto afirma que a escolarização mínima prevista em lei é insuficiente para a preparação de um cidadão capaz de enfrentar a sociedade do conhecimento, portanto, a escola deve ser atrativa para estimular a permanência dos alunos e preparar o jovem para que continue os estudos, em nível médio e superior, sendo que o currículo e o plano político pedagógico devem assegurar uma aprendizagem que possibilite à criança e ao jovem sentir-se apto a inserir-se na sociedade. Essa narrativa evidencia um discurso que define como papel da escola a preparação de um cidadão capaz de enfrentar a sociedade do conhecimento, o que constitui um modo de ser professor que precisa ser reflexivo, consciente de sua realidade social, de forma a impulsionar que os estudantes possam compreender e seu contexto, para que possam refletir sobre ele e se posicionar no mundo.

A proposta publicada em 2016 define a escola como espaço de vivências intensas com as práticas de leitura e escrita, de modo que a formação dos sujeitos possibilite utilizar a leitura e escrita de sem restrições em suas práticas sociais e que a formação crítica que se almeja demanda a formação do sujeito leitor e escritor durante todo o ensino fundamental num processo contínuo. Essa narrativa evidencia a centralidade da função da escola na formação integral dos sujeitos, mas não exclui a perspectiva apresentada nos documentos desde 1996, da formação do cidadão crítico, o que demarca o papel da escola em formar um cidadão crítico em todas as suas dimensões, o que revela que as tecnologias de poder da sociedade de controle se intensificam, na medida em que, além de produzir um sujeito crítico e consciente, define o controle, o governo dos sujeitos em todos os seus aspectos, suas dimensões, conforme anunciado por César (2004).

O texto da proposta publicada em 2008, apresenta também, os dados referentes à leitura, escrita, cálculo, distorção idade/série para justificar a necessidade de mudança no processo de ensino aprendizagem que contemple a função social da escola pública na formação integral dos cidadãos, o que revela o biopoder operando de forma a mobilizar os dados para governar a população escolar e justificar a necessidade de mudanças nos currículos e nas práticas educativas, e ainda reforça os discursos do documento que definem com finalidade da escola uma formação integral dos sujeitos, mas não exclui que essa formação

também contempla a produção de um cidadão.

Esse aspecto também foi observado, no texto do documento de 2008 que recorre aos dispositivos legais (LDB n. 9394/96 e Constituição Federal) para demarcar a centralidade da formação do cidadão como finalidade da educação, definindo que para produzir a cidadania é necessário criar condições para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos científicos e tecnológicos historicamente produzidos, que possam refletir sobre a realidade e atuar criticamente, o que ampliará as possibilidades de trabalho e inclusão social, que implica na qualidade de vida humana, produzindo uma conduta docente interativa e dialógica que deve contribuir para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos de modo a compreender a realidade e se posicionar no mundo.

No capítulo da área de linguagens, o texto afirma que: “A escola é o lugar para o estranhamento, para o alargamento, para a problematização crítica, para o novo; e nunca para a mera reiteração do já posto” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 79), revelando a produção de um discurso que demarca a formação crítica como atribuição da escola.

Essa relação liberdade/controlado que circunscreve os discursos da produção de um sujeito crítico, em que os discursos da tomada de consciência são centrais, não implicam numa relação de menos governo por parte da biopolítica, pelo contrário, como afirma César (2004), “nunca fomos tão controlados”, sendo que:

Estamos vivenciando um fenômeno interessantíssimo e muito perigoso ao sermos envolvidos pela serpente do pensamento único: nunca fomos tão controlados, ao mesmo tempo em que nos sentimos no ápice das possibilidades de liberdade. Gilles Deleuze, de maneira quase profética, demonstrou os paradoxos do mundo contemporâneo pela face de interseção entre os discursos econômicos e políticos e todas as micro-políticas derivadas dessa contaminação. Para Deleuze, esse paradoxo representa um marco fundamental do mundo contemporâneo e deverá ser um dos eixos fundamentais para que se possa pensar as transformações nas políticas educacionais. (CÉSAR, 2004, p. 97).

As transformações das relações de poder, que numa sociedade disciplinar incidem sobre o corpo do indivíduo, e numa sociedade de segurança se consolidam por meio do biopoder, que governa uma população tendo os dados estatísticos como um mecanismo de poder imprescindível, implica considerar no âmbito educativo, que o significado dos saberes necessários para a formação do homem (CÉSAR, 2004), assim como, as práticas escolares também se modificam no decorrer da história, em que o governo dos sujeitos não está centrado apenas no corpo do indivíduo, mas em todas as suas dimensões, que visa produzir um sujeito social, intelectual e científico, o que sustenta os discursos da formação integral como finalidade da escola.

Assim, a produção de um determinado sujeito, a normalização das condutas a partir do biopoder que opera numa sociedade de segurança, em que cada dimensão do sujeito é conduzida, controlada, pode ser identificada nos discursos dos documentos que definem como papel da escola a formação integral dos sujeitos, ou seja, cabe a escola se preocupar não apenas com o corpo, com os conhecimentos, mas com a produção de uma subjetividade que considera a dimensão afetiva, cognitiva, física, ética do sujeito, na qual o poder se amplia, controla cada ação do sujeito, não pela força ou punição, mas pela positivação daquilo que se espera do sujeito, pela normalização das condutas.

Esse discurso que define como função social da escola a formação integral dos sujeitos, ganha centralidade nos documentos publicados a partir de 2008, ou seja, nas propostas de 2008 e 2016, pois na proposta curricular publicada em 2008 foi possível identificar uma centralidade no discurso que define como função da escola a formação integral dos alunos. O texto da proposta afirma que as prerrogativas que embasam o documento estão ancoradas numa perspectiva de uma educação integral e inclusiva, voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas, com foco na diversidade e no reconhecimento das crianças e dos jovens como seres de direitos que podem aprender, o que revela uma narrativa que atribui à escola uma formação integral, sendo que essa perspectiva de uma educação integral é explicitada de forma central pela primeira vez nesse documento.

A proposta curricular de 2008 define, ainda, que a escola é compreendida como uma instituição cultural e como espaço de formação do ser humano, de possibilidades, de construção, de desenvolvimento, de interação, de vivência, de aprendizagens, de reconhecimento, o que evidencia uma descontinuidade discursiva aos documentos de 1991 e 2000b que definiam a escola como espaço de transmissão do conhecimento, apontando uma centralidade da escola como espaço de interação entre os sujeitos, o que corrobora a produção de uma conduta docente interativa, o professor passa a ser um dos sujeitos que interage nessa instituição social.

O documento ressalta que a proposta dá continuidade ao processo educacional iniciado na educação infantil, numa política de integração dos níveis iniciais da educação básica, rumo uma educação de zero a catorze anos, o que evidencia um discurso que contempla as relações entre as duas etapas da educação básica, em que a centralidade da formação integral é identificada.

Um ponto a se considerar nesse deslocamento da centralidade da finalidade da escola para uma formação integral, é que ele é inaugurado no documento em que a infância também

ganha destaque, com o ingresso dos estudantes de seis anos no ensino fundamental, sendo que a criança passa a ser considerada como sujeito da escola, não apenas o aluno, ou seja, a definição de uma formação integral coincide com os discursos que consideram a criança como sujeito do ensino fundamental. Outro aspecto a se considerar no documento publicado em 2016, é que o texto retoma as diretrizes publicadas em 2015b para definir as relações, como eixo central de todo o processo educativo, e a aprendizagem como foco principal das ações educativas, o que evidencia uma descontinuidade discursiva, na medida em que, pela primeira vez, a relação aparece como eixo do trabalho no ensino fundamental, assim como a demarcação da aprendizagem aparece como finalidade principal da escola, ou seja, não é mais a formação humana integral, ou a transmissão dos conhecimentos que está em jogo na finalidade da escola, mas aprender, que abarca tanto a apropriação dos conhecimentos como o aprendizado das características tipicamente humanas; enfim, entendemos que ao definir o aprender como foco principal das ações educativas, implica considerar o papel normalizador da escola que define o que aprender, ou seja, quais conhecimentos ou condutas devem ser ensinados nessa instituição social.

Essa demarcação do papel da escola em ensinar, ou possibilitar que os estudantes aprendam pôde ser identificada no capítulo que aborda a área de conhecimento da matemática, em que o texto afirma que é papel da escola dar acesso aos conhecimentos matemáticos estabelecidos historicamente a partir de uma adequação didática que torna o conteúdo ensinável, e ainda, destaca a importância da matemática na formação humana e a importância de refletir como ensinar a matemática, o que produz um modo de ser professor como aquele que ensina.

O texto define, ainda, que o papel da escola no que se refere à área de ciências é ampliar o repertório cultural dos estudantes, destacando a necessidade dos conteúdos estarem vinculados tanto às vivências dos estudantes quanto à produção cultural da humanidade, definindo a interação social e apropriação do conhecimento como chave para todo o trabalho desenvolvido na Rede, reforçando uma perspectiva de que o aprendizado dos conhecimentos é central no trabalho pedagógico, logo da função da escola e da conduta do professor, e ainda, que esse aprendizado é mediado pela interação social, o que evidencia a consolidação de uma ação docente interativa.

No componente curricular de história, o texto destaca também, o papel da escola como espaço educador por excelência e define como função da instituição ampliar o repertório cultural dos estudantes para que estabeleçam interações sociais enriquecedoras em seu percurso formativo, o que evidencia tanto a centralidade das relações no processo educativo

da escola quanto a necessidade de ampliação de repertório, ou seja, de aprendizado, por meio da interação, o que corrobora a produção de uma conduta docente interativa.

Nesse sentido, pensar o papel do professor nesse contexto, que subjetividades docentes esses discursos produzem, implica em considerar que ainda que haja um deslocamento da finalidade da escola, que nos documentos de 1991 e 2000b a centralidade está na transmissão do conhecimento, no de 1996b está na formação de um cidadão crítico e nos de 2008 e 2016 está na formação integral, o papel disciplinador da escola, em que a transmissão do conhecimento é um dos seus aspectos, se mostrou uma permanência em todos os documentos, o que produz um professor que independente dos deslocamentos discursivos que definem a função da escola, precisa atuar, desenvolver sua prática, sua conduta de modo a possibilitar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, e não é qualquer conhecimento, mas o conhecimento escolar.

Vale destacar que essas transformações das relações de poder que incidem sobre as transformações do papel das instituições sociais na sociedade, o que inclui a escola, também sobrevêm na produção de subjetividades docentes, que conformam determinadas condutas ao professor, que deve ser aquele que, por vezes, transmite o conhecimento, por vezes, é o mediador que possibilita uma formação crítica, aquele que estimula o posicionamento dos alunos, ou seja, as transformações da função social da escola incidem diretamente na produção de diferentes condutas docentes.

A proposta curricular publicada em 2016, define também, a escola como espaço de formação intelectual e social dos sujeitos, na qual a problematização deve ser valorizada como busca pelo conhecimento e refuta uma perspectiva conteudista excludente, o que evidencia uma descontinuidade discursiva com os documentos anteriores em que a preocupação em definir os conteúdos foi uma constante.

O texto define que o percurso formativo deve ser aberto e contextualizado, de forma a incluir não apenas os componentes curriculares obrigatórios, mas também estabelecer outros componentes que atendam aos interesses, necessidades e características dos alunos. Esse discurso que destaca aspectos referentes ao currículo que não foram observados nos outros documentos, como a definição das áreas de conhecimentos, da integração curricular, da autonomia da escola na elaboração de seu currículo a partir das indicações contidas na proposta curricular. Essa mobilização de termos que implicam outras formas de relação com o saber, como a integração curricular, a interdisciplinaridade, e em outras formas de poder como autonomia, revelam os mecanismos de poder de uma sociedade de controle operando,

em que exige a construção de outras práticas discursivas e novas formas de poder, representadas pelas políticas educacionais. Conforme César (2004, p. 114):

Simultaneamente, para denominar as novas formas de exercício da política criaram-se ou ressignificaram-se outros termos, como por exemplo: flexibilidade, competência, qualidade, qualidade total, gestão de qualidade, interdisciplinaridade, multiculturalismo, cidadania, participação e crítica, todos eles elaborados ou reelaborados pelo discurso econômico. Assim, resulta sintomático que a **nova política educacional** derivada dessa nova ordem econômica e política também seja tratada por meio desta mesma nova sintaxe despolitizada; não se trata apenas de uma mera substituição do vocabulário institucional pelo vocabulário empresarial, mas sim do produto de uma imensa transformação da própria percepção e do conceito de política e, conseqüentemente, do conceito de educação. (CÉSAR, 2004, p. 114).

Ainda nesse discurso de integração curricular, a proposta de 2016 destaca que a articulação entre os componentes curriculares deve ancorar a apropriação do conhecimento, que se materializa na interação social, tendo em vista que concebe os sujeitos como íntegros e complexos, que não podem ser compreendidos de forma compartimentada, o que evidencia a produção de um discurso que demarca a integralidade dos sujeitos que compõe a escola e seu papel na formação desse sujeito integral.

O documento refuta uma perspectiva de currículo prescrito e concebe a escola como lugar privilegiado para as interligações entre o conhecimento cotidiano e científico, uma instituição considerada imprescindível ao desenvolvimento dos sujeitos, em que se deve garantir o acesso a ela. A proposta curricular de 2016 define que cabe a escola criar condições para que os estudantes estabeleçam um diálogo com o mundo, e desenvolvam a percepção, a sensibilidade, a memória, a imaginação, a atenção, a dúvida, a inventividade, o que evidencia um discurso em que o papel da escola está centrado no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ainda que em outros momentos da proposta o discurso que defende um desenvolvimento integral também tenha sido identificado de forma recorrente.

Quanto à constituição da escola como um espaço em que a diversidade deve ser valorizada, foi possível observar no texto intitulado “Inclusão escolar e diferenças na escola”, que há a produção de um discurso que afirma que a inclusão assegura a todos o direito de acesso à educação, sem exceções, e reconhece o direito a diferença na igualdade de direitos, o que desafia a escola a repensar os modelos tradicionais, hierarquizados e homogeneizadores. A proposta afirma que a inclusão pressupõe repensar o currículo, a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, a abordagem pedagógica, as relações, a avaliação, ou seja, a dinâmica de todos os aspectos que envolvem o contexto escolar. A inclusão passa a ganhar centralidade no discurso, e não apenas uma inclusão da deficiência, mas da diferença como

princípio, pois considera que a padronização é excludente, o que revela a produção de um discurso que concebe a escola como um espaço de heterogeneidade, sendo que essa perspectiva de valorização da diferença como aspecto central da escola é inaugurada nesse documento, o que demarca a produção de um discurso que normaliza a conduta docente como inclusiva, **o professor passa a ser aquele que precisa considerar as diferenças que constituem os sujeitos da escola.**

A demarcação de uma centralidade do papel da escola na formação integral dos estudantes pôde ser observada no texto intitulado “Formação integral”, em que afirma que a educação integral é concepção fundante no processo educativo, na qual se busca o desenvolvimento pleno do estudante, no que diz respeito a sua constituição intelectual, cognitiva, afetiva, ética, social, política, estética, lúdica, biológica, física, dentre outras especificidades de seu percurso de desenvolvimento, o que evidencia um deslocamento discursivo, na medida em que os documentos publicados em 1991, 1996b e 2000b evidenciaram uma centralidade no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, sendo que esse discurso desloca a centralidade para as diferentes dimensões do ser humano, o que se caracteriza como uma continuidade/permanência do discurso do documento publicado em 2008. Essa narrativa revela, ainda, a maximização do controle dos sujeitos numa sociedade em que o biopoder opera, na medida em que não cabe mais a escola apenas a disciplinarização, a transmissão do conhecimento, educar e civilizar, mas cabe à escola constituir o humano, enquadrar, controlar, normalizar todas as dimensões do sujeito, sendo assim, podemos salientar que numa sociedade de segurança o controle ganha proporções inimagináveis, na qual a escola é a instituição social normalizadora por excelência.

A proposta publicada em 2016 trata a necessidade de considerar as especificidades de cada contexto educacional na produção de novas experiências e conhecimentos e demarca a escola como espaço privilegiado para tal processo. O texto define a educação integral como a busca por potencializar o desenvolvimento pleno do ser humano e que a escola deve promover o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade, por meio do acesso, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos escolares, situando-os nas práticas sociais de forma a fomentar atitudes e valores democráticos, o que revela uma narrativa que demarca como função da escola o desenvolvimento integral dos estudantes por meio do acesso aos conhecimentos, o que evidencia que ainda que a centralidade do discurso esteja pautada na formação integral, o papel da escola na transmissão do conhecimento é um discurso que continua presente, e que inclusive possibilita essa formação do sujeito em todas as suas dimensões.

No texto referente à área do conhecimento “Linguagens”, é defendida também, uma formação minilateral, que é definida na nota de rodapé como o oposto da formação unilateral, focada no desenvolvimento de competências para a finalidade específica de adaptação a demandas sociais e de mercado, intensificando a narrativa da formação integral como finalidade da instituição escolar. Essa narrativa revela as transformações engendradas nas relações de poder na sociedade moderna, em que os sujeitos normalizados pela escola “[...] não são mais os sujeitos dóceis das práticas disciplinares, mas os tais sujeitos “flexíveis”, “adaptáveis”, “criativos” e “autônomos”. Esses conceitos serão reescritos a partir das **novas tecnologias do controle**, que serão exigidas das escolas”. (CÉSAR, 2004, p. 98).

Ainda na proposta curricular publicada em 2016, no texto que aborda a área de ciências, o texto define como papel da escola o tensionamento entre o conhecimento cotidiano e o científico de forma a promover uma formação humana integral que considere as tecnologias caras ao mundo atual, o que evidencia a produção de um discurso que demarca o desenvolvimento integral dos estudantes como função da escola, numa relação de poder que se transforma conforme as modificações sociais, que nessa narrativa são demarcadas pelo avanço tecnológico.

Vale destacar também, a centralidade que os anos iniciais ganham nesse documento, em que há um capítulo para definir as especificidades do trabalho pedagógico com os anos iniciais, o que demarca que o papel da escola no primeiro segmento do ensino fundamental, além de contemplar uma formação integral, possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e a formação de um cidadão crítico, como mencionado até aqui, ainda precisa considerar que o ensino deve ser abordado de modo a ressignificar o espaço escolar, de forma a torná-lo alegre e inspirador, em que os estudantes sejam mobilizados na resolução de problemas, sendo que cabe a escola criar condições para que o estudante transforme a informação em conhecimento desde os anos iniciais. Esse detalhamento da função da escola, que inclui também um detalhamento do papel do professor, em que todos os aspectos da vida das crianças são governados, normalizados, desde sua constituição cognitiva, física, social, ética, revela as tecnologias de poder de uma sociedade de controle operando, em que a escola enquanto instituição social, tem uma posição privilegiada nessa sociedade. Segundo César (2004, p. 153):

Na “pedagogia do controle” não só as normas e valores morais são pedagogizadas e escolarizadas, mas também todo e qualquer aspecto da vida. A radical pedagogização da vida implica na pedagogização do discurso moral, ao contrário de uma moral que se “aprendia” nas práticas e nas instituições sociais, entre elas a escola disciplinar; na “pedagogia do controle”, por outro lado, rigorosamente tudo

será pedagogizado.

A proposta curricular publicada em 2016 defende também, a necessidade de delinear um paradigma pedagógico mais emancipador, pois a apropriação dos conhecimentos educa e humaniza os sujeitos em sua plenitude. É interessante observar que o documento mobiliza de forma recorrente o termo apropriação, que aparece 128 vezes no documento, ou aprendizado/aprendizagem, que foram mobilizados 221 vezes, mas não utiliza o termo aquisição e o termo domínio tem uma recorrência bem menor, 21 vezes, o que evidencia um deslocamento discursivo da definição da função da escola que não é mais a aquisição do conhecimento, mas o aprendizado ou apropriação com vistas ao desenvolvimento integral e a uma formação cidadã.

Ainda que a escola venha a assumir o papel de educação, que o espaço duvidoso da família (FOUCAULT, 2018) não tem mais exercido de maneira eficaz, e o qual na sociedade moderna passa a ser exercido pelas instituições especializadas (tendo na escola sua maior representação), não significa que a família tenha sido excluída do processo de normalização dos sujeitos, mas que ela passa a compartilhar essa função com uma instituição que representa o Estado, a escola. Nesse sentido, pensar a relação da família com a escola, sua ausência ou presença nos discursos, quais as atribuições de cada instituição, se mostra necessário para compreender que sujeito formar, logo, que professor se constitui dessa relação.

Um aspecto interessante a se observar no que se refere às relações entre as instituições escola e família, é que a proposta publicada em 2016, é o único documento que aborda esse aspecto, ainda que de forma indireta no texto referente à gestão democrática, em que afirma que a educação escolar expressa o ideal de ser humano e sociedade que se quer atingir, sendo que vivenciar processos democráticos na escola gera atitudes que favorecem a participação crítica em sociedade, o que evidencia uma permanência do discurso que define como finalidade da escola a formação do cidadão crítico e busca detalhar os mecanismos de participação que incluem a relação com a família.

O texto descreve ainda, as ações desenvolvidas pela Rede com o objetivo de consolidar a gestão democrática, a eleição de diretores, o processo de elaboração do PPP, do regimento interno e do plano de gestão. Ressalta a importância do PPP para a consolidação da gestão democrática, em que se definem coletivamente as práticas relacionais com foco no ensino e aprendizagem, com o objetivo de uma formação integral. Esse é o primeiro documento que aborda a relação escola/famílias, mesmo de maneira indireta, materializada pela possibilidade de participação da comunidade escolar nas instâncias deliberativas da

escola. O texto demarca a importância da participação das famílias no percurso formativo dos estudantes, sendo que esta é a primeira vez que a família é incluída no processo educativo escolar nos discursos anunciados nos documentos analisados.

Essa inclusão da relação com a família, de uma definição do papel da família em contribuir com o processo educativo das crianças, emerge justamente no documento em que as tecnologias da sociedade de controle aparecem com mais força, em que a definição de uma formação integral, que normaliza, controla os sujeitos em cada uma de suas dimensões ganha mais centralidade, nos leva a refletir que essa maximização do controle no discurso, deixa de se circunscrever à escola e passa a ocorrer nas demais instâncias sociais, que inclui a comunidade escolar, as famílias, que ao mesmo tempo em que devem contribuir nas decisões, nas instâncias deliberativas, o fazem de forma a pensar o governo dos alunos, da escola, do professor, logo da população escolar, ou seja, para exercer ainda mais o controle sobre os sujeitos.

Ao identificar os mecanismos de poder que a escola desenvolveu que orientam os modos de educar a infância escolar, logo a ação do professor, como um dos eixos de análise desta pesquisa, implica considerar que a análise dos cinco documentos orientadores do ensino fundamental, evidenciou uma ausência do sujeito criança nos discursos desta etapa da educação básica até o documento publicado em 2008, no qual a infância ganha centralidade devido o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental o que impulsionou um deslocamento do discurso pedagógico para a criança e para infância.

A proposta publicada em 2008 evidencia esse deslocamento discursivo, na medida em que enquanto os documentos publicados em 1991, 1996b e 2000b revelam a produção de um discurso que produz o ofício de aluno na escola, a proposta de 2008 retoma o lugar da criança na escola como criança, não apenas no ofício de aluno, mas na sua condição infantil. Poderíamos dizer que o documento de 2008, desconstrói o aluno para recuperar a criança que há nele, já na última proposta publicada pelo ensino fundamental em 2016, emerge a produção de um novo sujeito, que não é o aluno, nem a criança, **mas o estudante**.

Esse deslocamento pode ser compreendido a partir do ingresso da criança no ensino fundamental aos seis anos de idade, o que impulsionou novas produções de saber e outras relações de poder nos mecanismos de educação da criança. Esse aspecto pode ser observado já na apresentação do documento publicado em 2008, que aborda o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, que passa a se organizar em nove anos, ao invés de oito. O texto afirma que a criança chega à escola com um repertório de relações já estabelecidas, e ressalta que a responsabilidade da escola com relação ao processo formativo das crianças está cada

vez maior, tendo em vista a agressividade do mercado de trabalho que compromete a estrutura familiar. Os autores afirmam que a formação continuada desde 2006 tem considerado nas discussões a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, com uma centralidade dos debates em torno da alfabetização, e ainda com reflexões acerca da gestão, acesso, permanência, continuidade e compreensões sobre a infância (aprendizagem e desenvolvimento).

A proposta publicada em 2008, afirma que a Rede compreendeu que o ensino fundamental de nove anos não consistia apenas num “ajeitamento burocrático” do tempo escolar, mas em avaliar e planejar o sistema de ensino fundamental para a Rede, o que abarca repensar a escola, passando pela organização da estrutura escolar, da discussão da infância, da revisão/ressignificação do currículo do Ensino Fundamental, o que evidencia os impactos que o ingresso da criança de seis anos mobilizou na organização da escola e nos mecanismos que ela desenvolve para educar a infância.

Esse deslocamento discursivo que retira a centralidade do aluno e desloca para a criança enquanto sujeito da escola, pôde ser observado também na mobilização dos termos utilizados para designar os estudantes na proposta publicada em 2008, sendo que os documentos publicados em 1991, 1996b e 2000b estavam centrados na predominância dos termos aluno e educando, já esta proposta, revela uma recorrência considerável dos termos criança/s e jovem/s para se remeter aos sujeitos que aprendem na escola. Essa recorrência evidencia inclusive uma predominância do termo criança, que foi mobilizado 215 vezes no documento e o termo jovem que foi mobilizado 38 vezes, enquanto o termo aluno teve 175 repetições, a expressão educando teve 28 repetências e a nomenclatura estudante teve 35 recorrências, o que demonstra um deslocamento discursivo do sujeito aluno para o sujeito criança no documento.

Outro aspecto a se considerar que corrobora o deslocamento discursivo do sujeito aluno para o sujeito criança na proposta de 2008, é que as narrativas em torno da criança, da infância, da brincadeira e até mesmo a centralidade em torno da alfabetização e letramento, emergem como uma produção discursiva nos documentos somente¹⁵ nessa proposta de 2008, o que evidencia uma descontinuidade discursiva com relação aos documentos de 1991, 1996b e 2000b.

¹⁵ As discussões em torno da alfabetização ganham centralidade somente em 2008, dentre os documentos analisados nesta pesquisa. Porém, é importante considerar que em 1995, a Rede publica o Caderno de Alfabetização n. 1, que compõe o conjunto de documentos publicados com base no Movimento de Reorientação Curricular, que na presente pesquisa optamos por eleger como fonte o documento principal desse dossiê, intitulado: “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular (1996)”.

Esse deslocamento pode ser observado no capítulo da proposta tem como título “Processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental”, no qual prevê um tempo para a brincadeira no planejamento, o que revela uma descontinuidade discursiva, na medida em que é a primeira vez que a brincadeira aparece num documento do ensino fundamental, em que propõe a garantia da brincadeira por meio da organização dos tempos, espaços e materiais, mas que se constitui como uma narrativa que se difere daquela produzida na educação infantil, na qual a brincadeira é definida como atividade principal da criança. Essa demarcação da relevância da infância, da brincadeira, constitui um modo de ser professor que precisa reestruturar os tempos e os espaços, de forma a considerar essa criança na relação pedagógica.

Vale ressaltar também, que a proposta de 2008, evidencia um aprofundamento das narrativas acerca da alfabetização, em especial, nos anos iniciais, aspecto que não foi observado nos documentos anteriores, que a abordavam incluída na língua portuguesa sob a perspectiva de três eixos, práticas de leitura, de escrita e análise linguística, o que evidencia um deslocamento discursivo que demarca uma centralidade para as narrativas em torno do pedagogo que atua nas séries iniciais. Podemos afirmar que esse deslocamento é impulsionado pela inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, que desloca as reflexões e os discursos para os anos iniciais, sendo que nos documentos anteriores estavam centrados exclusivamente nas áreas disciplinares, na especialização da docência dos anos finais. Outro aspecto a se observar é que essa centralidade na alfabetização, normaliza, educa, produz tanto um professor alfabetizador quanto uma criança alfabetizada na escola.

O texto afirma que há um esforço da Rede para garantir a matrícula de todas as crianças de 6 a 14 anos, para que frequentem e aprendam com qualidade, pautados nos princípios de que todos aprendem, numa educação que prima pela aprendizagem, pela inclusão, diversidade, e ressalta **a cidadania como objetivo central da educação**, o que evidencia a produção de uma narrativa que define uma governamentalidade para a população infantil que inicia aos seis anos de idade e está ancorada numa relação saber/poder que produz uma determinada subjetividade, um determinado sujeito, que não é mais somente o aluno que aprende, que é cidadão, mas passa a ser a criança que aprende e é cidadã.

O ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental revela uma necessidade de governar a população infantil escolar, torná-la escolarizada, controlada, submetida ao controle do Estado cada vez mais cedo, aspecto que pode ser observado também, no dispositivo de poder representado pela Lei n. 12.796/2013 que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade, ainda que em etapas

distintas, a criança de quatro anos na educação infantil e a de seis anos no ensino fundamental, essa escolarização da criança pequena revela o biopoder operando de modo a governar a população infantil numa sociedade de segurança. Segundo as contribuições de José Gonçalves Gondra:

Esse programa e essa repartição vêm apoiados e reforçam ainda mais o caráter estratificado da escola e da vida, ao mesmo tempo em que definem um tempo de competência sobre a vida que seria de responsabilidade da casa e outro, da escola, diga-se, do Estado; cada vez mais interessado em disciplinar os corpos e as populações, como forma de se legitimar e de se reproduzir. Nesse sentido, a escola parece ser uma agência talhada para agir nessas duas pontas. Tornada obrigatória e lutando para uma obrigatoriedade cada vez mais extensa (não apenas em número de anos, mas também de dias do ano, da semana e de horas do dia), os discursos a respeito da forma escolar ideal vão proliferar e fazer da mesma uma peça estratégica na afirmação do Estado e na dinâmica de governo por ele praticada. (GONDRA, 2010, p. 201-202).

Ainda que tenha se identificado esse deslocamento discursivo na proposta de 2008, do ofício de aluno ao ofício de criança, alguns aspectos permaneceram contínuos no discurso, uma vez que a definição **do sujeito que aprende na escola** foi uma dessas permanências, que pode ser identificada no texto introdutório da proposta que afirma que é necessário oportunizar o acesso e qualificar a permanência de todos na escola, em que deve possibilitar o domínio da leitura e da escrita, aprender conhecimentos produzidos historicamente e valorizados no tempo, e fazer uso deste referencial nas práticas sociais de acordo com sua idade/série. O texto apresenta uma ênfase no discurso de que todos têm a capacidade de aprender e afirma que **a educação está centrada no sujeito e nas relações com o conhecimento**, em que aprender expressa sentidos, possibilidades de ser conviver e decorre das relações entre sujeitos, o que contribui para a normalização de uma **conduta do professor como aquele que se relaciona, que interage com as crianças**. O texto define que a centralidade da ação escolar é o educando e a aprendizagem, que se consolida com a formação de pessoas nas relações produzidas no espaço escolar.

Ainda no que se refere à produção de uma criança que aprende na escola, a proposta apresenta uma perspectiva positiva da dúvida e do erro no processo de ensino aprendizagem, na qual estes se tornam elementos significativos para a ação educacional, sendo que refuta a perspectiva de fracasso e falta de conhecimento atribuídas ao erro e à dúvida, o que demarca os modos de aprender da criança e a conduta do próprio professor que deve considerar o erro como parte do processo de aprendizagem. Essa narrativa também foi identificada no documento publicado em 1996b.

A produção do estudante como um sujeito que aprende, narrativa constante desde o

documento publicado em 1991, pode ser observada também na proposta de 2016 no texto intitulado “Conhecimento, ensino e aprendizagem”, o qual define a aprendizagem como apropriação do conhecimento de forma significativa, que por meio das interações com o sujeito mais experiente, move o desenvolvimento, pois implica novas compreensões acerca da realidade, sendo que afirma que o olhar do professor nesse processo deve estar focado no percurso de desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo e deve considerar a historicidade de cada um.

A proposta publicada em 2016 define ainda a **aprendizagem como o objetivo central do percurso formativo** e ressalta a necessidade de considerar os estudantes como protagonistas do processo avaliativo, corroborando a produção de um sujeito que aprende e é ativo na escola.

Outro aspecto que evidenciou uma continuidade se refere à conduta da criança como uma postura ativa frente ao processo de aprendizagem, que foi demarcado no documento publicado em 2000b e continua permanente na proposta de 2008, sendo que o documento destaca a necessidade de considerar na metodologia oportunidades de troca, de **valorizar uma postura ativa do interlocutor**, na medida em que a atividade de resposta tem uma importância inestimável do ponto de vista pedagógico.

Enquanto os documentos publicados anteriormente conduziam a condutas das crianças de modo a produzir um aluno que aprende, que é cidadão, que é ativo, a proposta publicada em 2008 produz a criança que aprende, que é crítica, que é ativa, mas também faz emergir uma outra conduta da criança, definindo que a criança também é aquela que pesquisa. Essa produção da criança que pesquisa, corrobora uma conduta ativa da criança frente ao processo educativo e pode ser observada no texto intitulado “Artes”, o qual define a pesquisa enquanto ferramenta didática que permite mobilizar a interação como modo de aprender e ensinar, mediado pelas trocas entre os sujeitos e rompe com a perspectiva bancária e com o papel passivo do estudante, tendo em vista que o trabalho a partir da pesquisa coloca o estudante como parceiro dos caminhos de aprendizagem. Ainda no capítulo que trata “Ciências”, o texto afirma que o aluno deve ser incentivado a investigar, a ser curioso, orientado a buscar e propor soluções de problemas, ou seja, considera o professor como aquele que incentiva e orienta e o aluno como aquele que é curioso e investiga.

Outro aspecto a se considerar é que a emergência do estudante, enquanto sujeito escolar, pode ser observada nos termos mobilizados na proposta para designar os sujeitos que aprendem na escola, sendo que nos demais documentos (com exceção da proposta de 2008, que a predominância estava na criança) havia uma predominância do termo aluno, ou ainda

educando, para designar esses sujeitos, e na proposta de 2016 a maior recorrência identificada no discurso foi do termo estudante/s, com 529 repetições, seguido do termo criança/s com 129 menções, adolescente/s com 22 repetições, em que o termo aluno apareceu apenas 12 vezes no decorrer do documento e o termo educando apareceu três vezes.

Outro ponto a se observar é que esse deslocamento discursivo que produz como sujeito da escola o estudante não desconsidera a centralidade que a criança ganha nos discursos, impulsionada pelas narrativas elaboradas já no documento de 2008, com o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental, pelo contrário, a permanência dessa centralidade também foi identificada na proposta publicada em 2016, sendo que no capítulo que tem como título “Ensino Fundamental: especificidades e desafios”, o texto afirma que o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental ocasionou a reinvenção e reorganização da escola, e que a Rede criou o bloco inicial de alfabetização em 2007 com o objetivo de discutir e problematizar as práticas de alfabetização e instigar a reorganização dos tempos e espaços escolares de forma a contemplar as crianças, o que revela que a escola enquanto instituição social precisou reestruturar os mecanismos de poder que educam os sujeitos, de forma a fazê-los a partir da criança e não do aluno.

O texto apresenta ainda, alguns questionamentos que levam os professores a refletirem que mudanças a chegada da criança de seis anos impulsionou na organização da escola, dentre eles, como considerar a infância, possibilitar a escuta e participação das crianças, a organização de espaços e tempos para viver a infância, a interação por meio da brincadeira, a especificidade da infância e as áreas do conhecimento, o que evidencia que a valorização da criança e da infância no ensino fundamental, implica na produção de outras condutas docentes, nos modos de ser professor, assim como, nos próprios mecanismos de poder que normalizam a criança na escola.

A proposta publicada em 2016, defende ainda, que as crianças devem aprender sem deixar de viver sua infância, que a escola deve considerá-las como sujeitos sociais que se desenvolvem na linguagem e se apropriam dos conceitos também no brincar, em que as relações interativas e de aprendizado devem se constituir com base em uma pedagogia da escuta e da intencionalidade pedagógica que respeite as crianças na sua infância como sujeitos sociais. O texto afirma que a singularidade da infância que é tão cara à educação infantil, também precisa ser considerada no ensino fundamental.

A proposta destaca a infância como categoria social relevante na educação básica, ancorada nas diretrizes municipais publicadas em 2015b, o que corrobora a centralidade que a infância ganhou nos discursos a partir de 2008, com o ingresso da criança de seis anos no

ensino fundamental e demarca que ainda que se produza um sujeito estudante na escola, a condição de ser criança desse sujeito também precisa ser considerada, o que implica que na relação do professor com esse sujeito, a perspectiva da infância precisa ser contemplada pela conduta do professor.

Outro aspecto analisado que evidencia uma continuidade com os discursos da proposta publicada em 2008, é a centralidade que a alfabetização ganha em ambas propostas, sendo que o principal modo de educar a criança, de normalizá-la, de torná-la o sujeito que aprende, que é crítico, que pesquisa e se posiciona é por meio da alfabetização.

Esse mecanismo de poder que normaliza as crianças por meio da alfabetização pode ser identificado no décimo capítulo da proposta de 2016, que tem como título “O foco na alfabetização”, em que define que a alfabetização é a questão central nos três primeiros anos do ensino fundamental, e justificando essa centralidade ao considerar que a apropriação da linguagem escrita é que garantirá aos estudantes a possibilidade de aprender e se desenvolver. É pertinente destacar que essa narrativa atrela a possibilidade de aprendizado à apropriação do código escrito, revelando que sem o domínio da escrita não há aprendizado e desenvolvimento, mas poderíamos refletir então que na educação infantil as crianças não aprendem e se desenvolvem, pois não tem ainda o domínio da linguagem escrita? Outro aspecto a ser considerar é que a produção de uma conduta do sujeito que aprende, que foi uma permanência desde o documento publicado em 1991, agora está condicionada ao processo de alfabetização, só se normaliza o sujeito que aprende, se também normalizá-lo como um estudante alfabetizado, o que implica também na constituição de uma determinada conduta docente, **de uma subjetividade do professor como alfabetizador, como o sujeito que possibilita às crianças a apropriação da língua escrita.**

Um aspecto interessante a ser levantado no discurso da proposta de 2016, no que se refere à centralidade que a alfabetização ganha nos modos de educar a infância, é que ao mesmo tempo em que na definição dos pressupostos o texto defende o respeito às singularidades das crianças e seus processos de desenvolvimento, também é definida uma homogeneização do desenvolvimento das crianças em que todas deverão ter alcançado certo domínio da língua escrita até o terceiro ano do ensino fundamental.

Vale destacar, ainda, que a proposta no capítulo referente à área de conhecimento “Linguagens” anuncia o faz de conta como atividade principal para aprendizagem da criança nesse tempo de escolaridade, aspecto que não foi mencionado em nenhum outro trecho desse documento ou mesmo no documento de 2008 em que há a inserção das discussões da infância. É possível observar que a perspectiva do faz de conta como atividade principal, não

é materializada nas práticas propostas no documento, tendo em vista que o ensino e o estudo por meio da interação se constituem como a atividade principal de desenvolvimento dos estudantes na proposta.

Outra continuidade discursiva identificada em relação à normalização das condutas do estudantes, se refere à produção de uma conduta ativa por parte do aluno, sendo que a proposta publicada em 2016 ressalta a necessidade de superar práticas cristalizadas, que não possibilitam uma aprendizagem significativa que considere a historicidade dos sujeitos, pautadas na exposição de conteúdos, que requer do estudante uma postura passiva, em que o professor limita-se a registrar conceitos para reprodução discente, evidenciando uma interdição da conduta docente pautada em práticas tradicionais, nas quais se espera do estudante uma conduta passiva.

A proposta curricular de 2016 define ainda, como desafio atual das escolas considerar o contexto dos estudantes acolhendo suas vivências e instigando-os a problematizá-la com base no que não lhes é familiar, em que demarca a necessidade de o estudante assumir uma postura ativa no processo educativo, o que exige do professor a promoção de ambientes que favoreçam o protagonismo discente na interação com o outro.

A proposta demarca que é papel da escola educar o estudante para a autoria, o que requer um cuidadoso processo de ensino, de forma que os estudantes desenvolvam uma postura de autorregulação de sua conduta na escrita, o que evidencia o detalhamento de mecanismos que conformam a conduta dos estudantes, inclusive sua autorregulação.

O texto que aborda a área de conhecimento “Matemática” na proposta publicada em 2016, procura incluir os anos iniciais nas discussões apresentadas e propõe uma definição do estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e o professor como orientador na atividade mediadora que constitui o processo educacional, o que corrobora a produção de uma conduta ativa por parte dos estudantes e mediadora por parte dos professores.

A emergência da pesquisa, da investigação como um dos modos de ensinar a criança, de mobilizar seu aprendizado, que havia sido identificada na proposta publicada em 2008, também foi observada na proposta de 2016, o que evidencia uma permanência desse discurso, sendo que no componente curricular de ciências, o texto defende que os estudantes devem fazer ciência a partir de problemas, em que a investigação é o processo para resolvê-los, pois cabe ao professor criar condições para a apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes, o que define uma conduta docente que deve criar as condições para que os alunos aprendam.

Os mecanismos de poder que operam na escola de forma a produzir um determinado sujeito, na proposta publicada em 2016, evidencia a produção de um estudante singular, heterogêneo, no qual a diferença é valorizada, que retoma os discursos anunciados nas propostas de 1996b e 2008. Essa narrativa pode ser identificada no texto intitulado “Inclusão escolar e diferenças na escola”, que define a diferença como uma característica comum a todos, destacando a necessidade de **compreender a multiplicidade expressa pelas diferenças que caracterizam o ser humano**. O texto ressalta a importância de perceber os modos como cada um aprende para favorecer a ação educativa, o que evidencia um discurso que se pauta na heterogeneidade, e refuta a homogeneização.

A proposta demarca também, a igualdade na capacidade de aprender, como ponto de partida da ação pedagógica e as diferenças de aprendizado, como ponto de chegada, sendo que considera que essa perspectiva pressupõe uma mudança de foco que se desloca das dificuldades de aprendizagem para as possibilidades de conhecimento e aprendizagem, com a centralidade voltada para aquilo que os estudantes buscam aprender. O texto ressalta a valorização das singularidades, em que o foco é a diferença e não o diferente.

Essa narrativa pode ser observada também no capítulo que aborda o componente curricular de geografia, em que o texto afirma que o ensino da geografia deve ampliar as vivências dos estudantes por meio do alargamento de conhecimentos, sob uma perspectiva crítica e considera o **acolhimento à diferença como condição inerente** à formação humana, o que evidencia a produção de um discurso em que a diferença ganha centralidade na relação com os estudantes, de forma a produzir um sujeito heterogêneo e singular. Por fim, foi possível perceber que a proposta produz o estudante ativo, crítico, que aprende, que pesquisa, investiga, que é singular, em que a diferença se constitui como condição *sine qua non* do estudante.

Nesse sentido, podemos dizer que os mecanismos de poder operados pela escola ao longo da trajetória da Rede municipal, normalizam a conduta da criança que assume desde o ofício do aluno que aprende, que é crítico em determinado momento histórico, mas que se modifica e faz recuperar o *status* de criança desse sujeito a partir do documento de 2008, em que a condição de ser criança se sobrepõe ao ofício de aluno produzido historicamente.

Podemos afirmar que a Pedagogia e o discurso pedagógico produzem determinadas verdades que circunscrevem os modos de ser criança na instituição escolar na modernidade, que produz o aluno, a criança, o estudante, e que circunscrevem a partir dessas verdades os modos de ser professor, conduzem as condutas docentes, em que a subjetividade do professor se constitui também a partir dessa relação professor/aluno, que se consolida contornada pelos

modos de educar a infância. Segundo Narodowski, há uma assimetria demarcada na relação adulto/criança em “O Emílio” de Rousseau, na qual cabe ao preceptor orientar o processo formativo do menino, o que implica que os modos de orientação desse processo formativo se transformam no decorrer da história, ou seja, a constituição do que é ser professor também se altera.

Outro mecanismo de poder desenvolvido pela escola para educar a criança, identificado na pesquisa é o currículo, pois, no processo de constituição do currículo como um dispositivo de poder e suas transformações a partir das relações de poder que circunscrevem cada período histórico, foi possível observar um deslocamento discursivo do currículo na Rede municipal, no qual no documento publicado em 2008 a centralidade dos discursos que definem o currículo não está mais nos conhecimentos escolares, ou na articulação dos saberes cotidianos com os saberes científicos, mas na definição de eixos, conceitos e objetivos a alcançar com as crianças em seu percurso formativo na escola.

Esse deslocamento pôde ser observado na proposta de 2008, a qual apresenta um tópico referente à organização do currículo, definindo 11 objetivos gerais que o trabalho deverá alcançar no processo de educação das crianças no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, sendo eles: encorajar a criança a pensar, discutir, raciocinar sobre a escrita alfabética; torná-la protagonista na atividades humana de situações comunicativas; aprender a ler e escrever diferentes gêneros textuais; torná-la uma ser integrante da comunidade de leitores; conhecer e vivenciar o tratamento didático da leitura no cotidiano da sala de aula; saber adequar seu discurso às diferentes situações de oralidade; resolver e interpretar situações-problema que envolvam contagem e medida, comparação e ordenação de quantidades, expressar e registrar os resultados; compreender os números naturais; desenvolver capacidade para localizar, acessar e usar a informação acumulada por meio da consulta a diferentes meios; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, manejando símbolos, signos, dados, códigos e outras formas de expressão linguística e numérica; e compreender e atuar no seu entorno social.

É interessante destacar que essa narrativa que apresenta a definição dos objetivos, demarca qual a função da escola e do professor na condução do seu trabalho, ou seja, define os contornos da ação docente para alcançar o desenvolvimento dessas habilidades pelos alunos, o que produz determinada conduta docente, assim como, determinadas subjetividades dos alunos. O texto define ainda, cinco metas de aprendizagem para a alfabetização e linguagem, sendo que a partir de cada meta há um desdobramento em objetivos para cada meta. Ressalta que os eixos e metas não são lineares, mas devem ser consideradas como

simultâneas, pois exercem influência uma sobre as outras. É interessante observar que ao definir as metas e quais habilidades as crianças deverão desenvolver a partir do ensino, da função da escola, da ação do professor e das próprias crianças o documento anuncia que sujeito formar e quais subjetividades produzir.

A proposta apresenta um eixo orientador para cada ano do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, afirmando que a sequência dos eixos pretende respeitar a lógica do desenvolvimento da capacidade cognitiva e graus de complexidade nos diferentes anos, o que evidencia uma organização pautada numa relação saber/poder contornada pela psicologia que define as etapas de desenvolvimento humano, ou seja, que produz uma verdade sobre o desenvolvimento da criança em cada idade.

O texto que aborda a disciplina de história afirma também, que optou por organizar o trabalho pedagógico por conceitos, a partir da preocupação com a formação integral das crianças e jovens, sendo que destaca a necessidade de o ensino de história possibilitar o desenvolvimento de uma consciência histórica, que possibilite às crianças pensar historicamente.

Por fim, a proposta publicada em 2008 discute as disputas que engendram a produção do currículo na sociedade e afirma que o currículo constrói identidades e subjetividades, o que evidencia sua consolidação como dispositivo de poder. O texto defende ainda, “a concretização de uma educação que possibilite o acesso e o domínio pelo indivíduo das novas tecnologias, bem como da cultura letrada, aspectos fundamentais da vida em sociedade no mundo contemporâneo” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 89), o que evidencia os saberes que foram definidos como relevantes na produção de um determinado sujeito na sociedade moderna, ou seja, aqueles vencedores nas disputas em torno do currículo.

O texto mobiliza uma citação de Cesar de Coll para afirmar que um currículo inovador é aquele aberto, que mais sugere do que prescreve, ainda que alguns professores esperem que o currículo lhes diga o que fazer. Essa narrativa evidencia a ruptura com uma perspectiva do professor técnico, que aplica o currículo e produz uma conduta docente do professor reflexivo, que faz escolhas acerca da sua prática pautado no conhecimento dos alunos e das contribuições teóricas.

Na proposta curricular publicada em 2016, o currículo não se estrutura mais pelas disciplinas, ou com a centralidade na relação do saber cotidiano com o saber científico, ou ainda, apenas pela definição de eixos, objetivos e conceitos, mas pela organização dos saberes em áreas de conhecimento que são compostas por componentes curriculares, assim como,

pela definição de eixos e objetivos para cada ano de escolaridade do percurso formativo dos estudantes.

Nesse sentido, a proposta de 2016 afirma que a função do currículo é a apropriação de conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes que permitam compreender o mundo e se inserir nele criticamente, sendo definidas quatro áreas de conhecimentos na estruturação do currículo (linguagens, ciências humanas, ciências naturais e matemática) e detalha os componentes curriculares que compõem cada área do conhecimento. O documento apresenta o currículo como um percurso para empreender a aprendizagem, não como um delineamento impositivo que determina o começo, meio e fim das aprendizagens, e que ele expressa determinada visão de mundo e orienta as práticas pedagógicas e as estratégias de convívio junto aos estudantes. Destaca também, a necessidade de o currículo apresentar uma visão articuladora dos componentes curriculares, assim como, a integração das áreas do conhecimento.

O texto ressalta também, que o diálogo entre os componentes curriculares deve ser compreendido como guia da ação educativa, sob a lógica da articulação teoria e prática. Essa narrativa evidencia um deslocamento da centralidade do discurso em que o foco não está na metodologia ou em cada disciplina, mas na articulação dos componentes curriculares, que é definido como guia da ação.

O texto considera que o currículo reflete os diversos modos como a educação é concebida historicamente, em que contempla uma formação integral no tensionamento entre o cotidiano, o local e às ciências. É oportuno ressaltar que há uma ênfase discursiva na definição do currículo e sua função nesse documento, que não foi observada nos demais documentos analisados.

O documento destaca que o currículo prevê parâmetros para:

[...] o estabelecimento das relações interpessoais; a organização dos tempos e dos espaços de ensino e aprendizagem; os modos de exploração das vivências dos/das estudantes para abordagem de conhecimentos formais; e os encaminhamentos acerca da avaliação e dos objetivos que convergem para a formação humana integral (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 23).

Isso revela um governo por parte do currículo de todas as dimensões que abarcam o ensino escolar e que governam a conduta docente, assim como produzem subjetividades discentes.

O documento propõe uma estrutura na forma de organizar o discurso em que cada área de conhecimento, se subdivide em componentes curriculares, com exceção da matemática, e cada componente curricular define os eixos que estruturam o trabalho pedagógico e a partir

deles se definem os objetivos, em que sua complexificação é representada pelos verbos introduzir (I), aprofundar (A), consolidar (C) e retomar (R), para cada ano do ensino fundamental, o que evidencia uma descontinuidade discursiva na forma de estruturar o currículo com relação aos documentos publicados anteriormente, sendo que esse é o único que expressa essa estrutura.

Outro aspecto a se considerar na proposta publicada em 2016, se refere ao cuidado do currículo em considerar a inclusão e a deficiência sem definir uma seleção de conhecimentos que considere sujeitos “normais” nessa seleção e desconsidere a diversidade constitutiva da humanidade. O documento defende que a implementação das propostas curriculares precisa garantir o acesso à educação a todos, e incluir discussões acerca das relações étnico-raciais e as questões de gênero de forma a romper com uma perspectiva de padronização dos sujeitos, em que aqueles que não são a norma, são considerados como desviantes. Notamos que ainda que o discurso do documento valorize a diversidade e a não homogeneização dos sujeitos, o próprio documento também normaliza as condutas, propõe a formação de um sujeito crítico, ativo, autônomo, que valoriza a diversidade, o que também é a produção de uma norma que incide num determinado modo de ser professor, que deve considerar as singularidades dos sujeitos, refutar a homogeneização, possibilitar uma postura ativa dos estudantes, ser pesquisador e reflexivo.

Por fim, o último mecanismo de poder produzido pela escola no processo de educação das crianças identificado na pesquisa foi a tecnologia política do corpo, pois na proposta curricular publicada em 2008 foi possível perceber uma centralidade dos discursos que abarcam a educação do corpo nas disciplinas de artes, em especial, teatro e dança, para além da educação física que tem se mostrado a disciplina que abarca a educação do corpo de forma predominante nos documentos publicados em 1996b e 2000b.

No texto que aborda o teatro, é questionado o que se espera dos estudantes ao se apropriarem da linguagem cênica, justificando a relevância do teatro para a formação humana, que além da determinante humanizadora, possibilita a articulação com outras áreas do conhecimento e tem como principal instrumento o corpo do indivíduo, o que implica na relevância do espaço físico para a apropriação desta linguagem e evidencia o corpo como um instrumento da arte, que vai ser normalizado, educado, formado para expressão artística.

No capítulo que contempla “A dança e o ensino fundamental”, é afirmado que a prática e o ensino da dança envolvem o corpo humano como um todo, nos aspectos biológicos e culturais, sendo que considera que é o movimento corporal que possibilita ao indivíduo a relação com o meio, mas que geralmente na educação formal, está ausente do currículo e é

concebido separadamente da aprendizagem intelectual. O documento demarca que o corpo e o movimento estão envolvidos nos processos cognitivos, o que evidencia uma ruptura com os discursos que enfatizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do corpo e uma produção de movimento corporal contornada por uma relação de poder pautada numa sociedade de controle, em que não basta disciplinar os corpos, mas é necessário controlá-los, educá-los em cada uma de suas dimensões.

O texto afirma ainda, que na dança o corpo é o lugar onde se inscrevem as experiências que os sujeitos vivem e apresenta uma contextualização histórica da dança na humanidade, sendo que afirma que essa é umas das raras atividades humanas que o sujeito se encontra totalmente engajado, de “*corpo, espírito e coração*” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 115). O texto apresenta oito fundamentos teórico-práticos para o trabalho com a dança na escola, que incluem: o entendimento das etapas de desenvolvimento humano, utilização de jogos corporais e improvisação, a não restrição a modelos técnicos, conhecimento da história da dança, diferentes técnicas e estéticas da dança, análise crítica sobre a dança, a abordagem da educação especial e interdisciplinar, o que evidencia uma prática que busca educar o corpo em cada uma de suas ações, que exerce um controle minucioso sobre os corpos dos indivíduos na escola, ainda que seja o corpo que se expresse, que manifeste a cultura, essa expressão e manifestação também são contornadas pelos mecanismos de poder da escola.

Outro aspecto que reforça o controle minucioso do corpo é evidenciado no trecho da proposta que afirma que a imaginação potencializa os recursos motores humanos, e se constitui como a habilidade humana mais privilegiada, considerando que a educação deve fortalecer a imaginação. Define também, que as relações afetivas precisam integrar os planejamentos e que nas séries iniciais a diversidade deve “dar o tom das aulas” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 132), em que as situações devem ser diversificadas, as vivências corporais originais e de qualidade por meio das atividades lúdicas, sendo que **os alunos precisam conhecer o próprio corpo enquanto brincam.**

O documento reitera que os esportes também precisam ser considerados de maneira lúdica e os alunos com deficiência incluídos. Define que os professores devem variar na escolha dos ambientes da escola em que ocorrerá a aula de educação física e propor aulas em que os alunos teorizam enquanto realizam atividades corporais, e ainda, que a organização do tempo em aulas duplas, possibilita um melhor aproveitamento dos planos elaborados.

O texto define que os conteúdos da educação física devem se organizar em torno das brincadeiras, do exercício e do esporte, tendo em vista que define que o esporte com as regras deve ser trabalhado nas séries finais e inclui a dança como integrante dos conteúdos

curriculares. Reconhece que a educação física é uma disciplina que, considerando a escola tradicional, oportuniza a criança ser criança e o jovem ser jovem durante a aula e favorece as práticas cooperativas, revelando um discurso que refuta a construção do ofício de aluno nas aulas de educação física.

O texto afirma que a educação física atua para fortalecer o pensamento, as relações sociais, o sentido estético, a ética e a afetividade, sendo que seu objetivo maior é promover a educação corporal, em que enfatiza a necessidade de articular os conteúdos às atividades práticas para que o aluno aprenda a pensar, forme o pensamento crítico, numa perspectiva de educação integral, ou seja, o controle sobre o corpo das crianças, a educação corporal se torna tão minuciosa e abrangente que governa cada movimento dos sujeitos, que normaliza todas as ações das crianças, o que evidencia um deslocamento da centralidade de uma sociedade disciplinar a uma sociedade de controle, que implica na produção de uma conduta docente que para além de transmitir conhecimentos, de cuidar da saúde e do controle do corpo, deve dirigir sua ação para a formação integral do sujeito, em que o corpo e o movimento precisam ser compreendidos numa relação com a criança na sua inteireza.

Na proposta curricular publicada em 2016, foi possível observar uma permanência dos discursos que abordam a educação do corpo, da cultura corporal contornados pelos componentes curriculares da dança e da educação física, assim como, pela relação saber/poder que circunscrevem essas áreas de conhecimento. O componente curricular da dança mostra que o trabalho pedagógico tem como premissa o movimento e seus elementos, como a força, o espaço, o tempo e a fluência e define o movimento corporal como uma característica humana, que na dança é compreendido como uma reelaboração gestual estética do cotidiano. O texto afirma que a dança envolve todo o corpo em seus aspectos biológicos e culturais, **o que exige do professor o planejamento de atividades que oportunizem o desenvolvimento da consciência corporal.** A proposta define também, que o corpo e o movimento estão envolvidos nos processos cognitivos e no desenvolvimento integral dos sujeitos, o que evidencia uma relação de poder que contorna a educação corporal de forma minuciosa, na qual o controle do corpo é exercido em cada uma de suas ações.

No componente curricular de educação física, o texto rompe com a perspectiva médico-higiênica em que a função da educação física é a promoção da saúde a partir do paradigma da aptidão física, e defende uma abordagem que define como papel da escola, logo da educação física, a apropriação da herança cultural e científica produzida e historicizada pela humanidade. O texto define o movimento humano como forma de expressão cultural, o que rompe com uma perspectiva que considera apenas sua dimensão motriz ou anatomo-

fisiológica, o que evidencia a produção de um discurso que concebe o corpo para além de sua função motora, na qual o poder disciplinar, além de controlar os corpos busca extrair sua máxima eficiência.

A proposta publicada em 2016 afirma que cabe à educação física como componente curricular, sistematizar e reelaborar criticamente aquilo que vem sendo, na história da humanidade, um campo de expressões culturais e que tem sido denominado como cultura corporal do movimento, o que evidencia um discurso que circunscreve o objeto da educação física escolar, logo contorna a conduta docente e produz uma determinada conduta corporal do estudante.

O texto descreve que o primeiro desafio do trabalho pedagógico consiste em pensar o saber da educação física que inclui o alargamento das vivências das práticas corporais sistematizadas e a necessidade de conhecer corporal e conceitualmente as abordagens para tal estudo. O texto define que as dimensões e modos de conhecer as práticas corporais devem ser objeto de estudo em todos os anos e em todas as modalidades do Ensino Fundamental na educação física, o que evidencia uma relação de poder com o corpo contornada pelo biopoder, em que há um controle minucioso de como educar o movimento dos estudantes e a sua própria consciência corporal.

O texto afirma ainda, que a escola se constitui histórica e socialmente, como espaço de controle e disciplinamento do corpo que se consolida nos dispositivos disciplinares e de regulação que, historicamente, têm demarcado a relação entre corpo e educação. Ressalta que uma mediação pedagógica interdisciplinar inclui as marcas que se inscrevem sobre os corpos e as trajetórias formativas dos estudantes, como a fome, a pobreza, a violência, as drogas, castigos, preconceitos, entre outros, o que estabelece outras relações com o corpo na escola que superam o seu disciplinamento e se constituem num controle minucioso de todos os aspectos da vida do sujeito que envolvem a cultura corporal, o que evidencia uma relação de poder ancorada numa sociedade de controle.

Outro aspecto a se ponderar é que o texto destaca a necessidade de repensar a organização dos tempos de forma a considerar os objetivos delineados na proposta, em que a organização em aulas de 45 minutos pode não favorecer a organização pedagógica, sendo que se remete às experiências da educação infantil como possibilidade dessa flexibilização do tempo. É interessante observar que é a primeira vez que o documento apresenta uma reflexão acerca da necessidade de se repensar as organizações do tempo, e está vinculada ao componente curricular que tem a cultura corporal do movimento como objeto, ou seja, a

possibilidade de reorganização do tempo aparece nos discursos, vinculada à não disciplinarização do corpo.

O documento destaca a necessidade de considerar o interesse e gosto dos estudantes na seleção das práticas corporais e objetivos de aprendizagem, mas ressalta que a ação do professor não pode se restringir às experiências que os alunos já possuem, pois, essa conduta acaba por privá-los da possibilidade de aprender a gostar de outras coisas, definindo uma conduta docente como aquela que amplia o repertório de práticas corporais dos estudantes. O texto aponta algumas estratégias para que o professor realize o diagnóstico da realidade dos estudantes, em que a partir desse diagnóstico e dos objetivos gerais definidos na proposta, cabe ao professor delinear os objetivos específicos, de forma a considerar a diversidade dos conhecimentos referentes à cultura corporal de movimento e os diferentes modos de aprender esses conhecimentos.

A proposta ressalta o lugar que o corpo e suas expressões ocupam na historicização dos sujeitos e define o corpo como biológico e cultural, sendo que afirma que cada tempo histórico deixou suas marcas no corpo. O texto reitera que a escola produz práticas e técnicas a respeito do corpo, o que evidencia o papel normalizador da escola, em que um dos mecanismos de poder de educação da infância é a tecnologia política do corpo.

O texto define que o trabalho pedagógico deve estar organizado em três eixos: a ampliação das possibilidades de movimento, em que a experiência do movimento ocupa lugar central na aprendizagem dos estudantes; conhecer as manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento (brincadeiras, jogos, danças, práticas corporais rítmicas, lutas, esportes, ginásticas e práticas corporais alternativas e na natureza) e compreender as estruturas e representações sociais dessas manifestações (com a contribuição de outros campos do conhecimento, como a sociologia, antropologia, história, saúde coletiva, anatomia, fisiologia), sendo que apresenta um texto para cada um dos eixos, o que corrobora a produção de mecanismos de poder que a cada vez mais governam, controlam tanto a conduta dos estudantes quanto dos professores, e que definem os modos pelos quais o corpo deve se movimentar contornados por uma relação de poder de uma sociedade de segurança.

No que se refere ao eixo de análise elaborado nessa pesquisa, na qual foram identificados os mecanismos pelos quais o professor produz uma consciência de si, por meio da prática do exame, foi possível observar que na proposta curricular publicada em 2008, há uma continuidade dos discursos em torno da avaliação, mas com um enfoque distinto daquele produzido no documento de 2000b, em que a centralidade estava na produção de uma avaliação qualitativa/quantitativa, o que evidencia um deslocamento discursivo em torno da

avaliação contornado por uma relação saber/poder pautada numa pedagogia crítica, num momento em que os discursos acerca da infância ganham foco no ensino fundamental.

A proposta de 2008 ressalta o papel da avaliação em direcionar as decisões pedagógicas e possibilitar a reflexão sobre o processo educativo, em que se constitui como instrumento que possibilita repensar a prática do professor, sendo que defende uma avaliação formativa e inclusiva, não mais classificatória ou diagnóstica e processual. O texto afirma ainda, que cabe ao educador mobilizar diferentes estratégias e criar oportunidades de aprendizagens, avaliando permanentemente, o que evidencia a produção de um discurso, na qual a avaliação é uma conduta imprescindível à ação do professor. O documento destaca a autoavaliação como estratégia importante para melhorar a prática pedagógica, sendo que ela necessita fazer parte do cotidiano de todos os envolvidos no processo pedagógico, o que revela a produção de mais uma estratégia nesse “meticuloso aparelho documental” (BUJES, 2001) desenvolvido pela escola para viabilizar a prática do exame pelo professor e pelo aluno, de forma a fixar uma determinada individualidade para ambos.

A produção de uma função da avaliação como mecanismo que possibilita a prática do exame, contornada por uma ética vinculada a uma relação saber/poder da pedagogia crítica e dos discursos em torno da infância, que produz uma determinada sujeição e subjetivação do professor enquanto sujeito, que é histórica, sendo que não permanece a mesma ao longo da história, pode ser observada no seguinte trecho da proposta:

Embora as práticas de avaliação desenvolvidas no processo pedagógico ainda tragam os resquícios da exclusão, do fracasso da aprendizagem, há iniciativas que mudam este cenário. A premissa que todos podem aprender, considerando a diversidade de tempos e aprendizagens, requer uma prática da avaliação que vem nesta perspectiva deste entendimento. É necessário que a escola promova avaliação formativa e inclusiva; que o(a) educador(a)/escola utilize diferentes estratégias e crie oportunidades de aprendizagens, avaliando permanentemente se são adequadas aos objetivos e fins propostos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 19).

A proposta de 2008 evidencia, ainda, a centralidade que os anos iniciais passam a ganhar, a partir do ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, também nos discursos acerca da avaliação, dado que no texto que se refere à avaliação, afirma que nos três primeiros anos do ensino fundamental a avaliação assume uma dimensão formadora fundamental, que **possibilita acompanhar, analisar, pensar, planejar e intervir**. O texto admite que a avaliação é reguladora e orientadora do processo de aprendizagem e que tem como função o diagnóstico e monitoramento, o que reforça a constituição da avaliação como mecanismo que possibilita a prática do exame e a produção de uma consciência de si pelo professor, sendo que é um mecanismo que permite ao professor analisar sua própria prática,

acompanhá-la, orientá-la e (re)planejar sua ação, ou seja, no ensino fundamental a avaliação se torna um mecanismo de poder imprescindível à prática pedagógica e à produção de uma determinada conduta docente.

Vale destacar que ao mesmo tempo em que o professor recorre à prática do exame possibilitada pela avaliação para analisar sua prática e redirecioná-la, ele mesmo produz essa prática, tendo em vista que é o professor que define o aparelho documental que irá se constituir a partir da prática avaliativa, que define o que avaliar, como avaliar e quando avaliar, que produz os dados acerca da avaliação e toma as decisões com base nesses dados, o que nos leva a concluir que o professor é governado pela avaliação que produz uma consciência de si, mas também governa a produção minuciosa dos elementos que compõe esse mecanismo de poder.

Outro aspecto a se considerar, é a ampliação desse meticuloso aparelho documental que consolida a avaliação, em que no documento, ele é detalhado cada vez mais, com a ampliação dos documentos que passam a compor a avaliação, em que a participação dos alunos nesse processo tem sido central. Essa perspectiva pode ser observada no texto que aborda o ensino de artes, em que afirma que procura situar a avaliação numa perspectiva emancipadora e processual, numa abordagem por portfólios que deve promover perspectivas de aprendizagem, em que considera que se aprende enquanto a avaliação é construída. O documento destaca a importância da autoavaliação para que o educando possa refletir sobre seu próprio trabalho e afirma que além de mediador o professor também é visto como facilitador no processo avaliativo, o que produz um determinado efeito de verdade sobre a figura do professor.

O texto apresenta quatro elementos que definem o processo avaliativo: (1) observação, (2) autoavaliação, (3) promoção de espaços para ouvir os pais, e (4) descrição afirmativa do que a criança aprendeu, apontando os instrumentos de avaliação que podem ser: registro, portfólio das crianças, portfólio dos professores, diário de classe ampliado e registro da autoavaliação. Destacamos que o documento apresenta e descreve de forma detalhada a produção de novos instrumentos avaliativos pelo professor, que cada vez mais controlam a ação educativa como a observação, o espaço para ouvir os pais, instrumentos para considerar o ponto de vista das crianças sobre elas mesmas, como a autoavaliação, assim como as diferentes formas de realizar esse registro, revelando a produção do que Bujes (2001) chama de um meticuloso aparato documental que produz a individualização dos sujeitos escolares, tanto alunos quanto professores. Vale ressaltar ainda, que essa ampliação dos instrumentos é contornada pelos discursos acerca da infância que ganham centralidade nessa proposta.

A proposta traz que a avaliação deve ser concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação, sendo essencial para o processo de ensino aprendizagem, em que ela deve ser feita sobre o processo e não sobre o resultado, corroborando seu papel na produção de uma consciência de si pelo professor, em que cabe ao educador uma reflexão permanente sobre a sua realidade e sua própria ação, assim como, um acompanhamento contínuo do educando. O texto afirma, ainda, que os resultados obtidos na avaliação devem se tornar objeto de reflexão do professor, na busca de refletir acerca da formação dos alunos e redimensionar sua prática docente.

O texto apresenta, também, uma matriz de referência para desenvolver a avaliação com o primeiro ano, pautada no programa Pró-letramento de alfabetização e linguagem que aborda detalhadamente as capacidades avaliadas, os procedimentos de avaliação/exemplos de atividade e descritores, descrevendo qual deve ser a conduta do professor em cada uma dessas dimensões. A descrição envolve tanto a conduta do professor quanto o que se espera que a criança desenvolva. Essa narrativa produz uma conduta docente em que define como o professor deve avaliar, quais instrumentos mobilizar e ainda, como a avaliação redimensiona a prática pedagógica do professor.

Outro aspecto a se observar é a intrínseca relação entre planejamento e avaliação na proposta publicada em 2008, sendo que o planejamento ganha foco nesse documento, que aborda a operacionalização do planejamento na escola, em que afirma que **o professor deve refletir continuamente sobre a prática pedagógica em que o foco seja a criança, partindo de seus interesses e contexto e demarca o papel do planejamento como ferramenta que possibilita as escolhas pedagógicas**. O texto aponta um conjunto de considerações que visam subsidiar essas reflexões, que contemplam a singularidade da infância e sua contribuição para os sujeitos do ensino fundamental, o brincar como modo de ser e estar no mundo, as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, o texto como usuários da língua, as relações entre letramento e alfabetização, os conhecimentos como possibilitadores de a criança ampliar suas referências de mundo, constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, os critérios de organização das crianças por classes ou turmas, programar a participação dos pais e comunidade, em que o planejamento deve considerar o projeto da escola e as crianças da turma, e que o tempo didático deve ser organizado de forma flexível.

É interessante observar que essa centralidade do discurso no planejamento, em que há um detalhamento dos aspectos a serem contemplados ao planejar — para além dos resultados da avaliação — coincide com a emergência dos discursos acerca da infância, sendo que vários

aspectos que dizem respeito a uma relação saber/poder que considera a criança, e não somente o aluno foram mobilizados no discurso. Vale destacar que este documento apresenta uma centralidade do discurso voltada para o planejamento que não foi observada nos documentos de 1991, 1996b e 2000b.

A proposta ressalta ainda, que os professores precisam desenvolver a capacidade de administrar a relação entre o planejamento e a realidade, de forma a considerar um planejamento flexível, assim como, destaca a necessidade de incluir os alunos na elaboração do planejamento, ouvir seus anseios, considerar sua participação. O texto detalha o decorrer de uma aula com exemplos das possibilidades de trabalho para incluir a participação dos alunos, sendo que reconhece que a conduta da professora na aula, apresentada como exemplo, teve uma preocupação maior com o método do que com o conteúdo e que as boas aulas dependem dos professores terem boa saúde, o que evidencia o poder disciplinar sendo mobilizado, tendo em vista que a demarcação de um padrão acerca do corpo dos professores, “ter boa saúde” e a centralidade no método evidenciam essa ação disciplinar.

Outro aspecto a se considerar é que a proposta de 2008, se estrutura pela definição de objetivos do trabalho pedagógico para cada ano do ensino fundamental, o que produz uma certa ética que contorna a ação docente na produção de uma consciência de si, em que o professor, ao saber onde deve chegar no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças, orienta sua ação, avalia sua conduta e produz um certo modo de ação. Os objetivos se constituem como a baliza que possibilita a avaliação, é uma produção de verdade que diz até onde o professor deve chegar e o parâmetro pelo qual avaliar.

A proposta publicada em 2016 traz que estudar, refletir, pesquisar e planejar são prerrogativas inerentes à profissão de professor, mostrando uma continuidade dos discursos em torno do planejamento e avaliação, em que considera que para ser professor é necessário exercer, colocar em ação esses verbos (estudar, refletir, pesquisar e planejar).

No texto intitulado “Avaliação”, a proposta afirma que as discussões acerca da avaliação têm mobilizado a Rede ao longo de sua trajetória, sendo que refuta uma visão transmissiva e tradicional de ensinar, e defende uma visão de ensino problematizadora, que possibilita sentidos e significados socialmente válidos, assim como, a formação de sujeitos intelectualmente ativos, participantes, críticos e responsáveis. Essa narrativa explicita uma descontinuidade discursiva com relação a uma concepção tradicional de educação e produz um discurso que contribui para a formação de uma conduta docente problematizadora, em que a ética a qual a prática do exame por parte dos professores se vincula é contornada pelos pressupostos de uma pedagogia crítica.

O texto interdita os discursos de avaliação classificatória e estandarização das práticas avaliativas, pois pautado nas diretrizes nacionais, declara que a avaliação deve ser redimensionadora da ação pedagógica, que deve subsidiar as decisões de forma a redirecionar o trabalho docente, o que corrobora o papel da avaliação na produção da consciência de si pelo professor, em que suas decisões, a definição do que fazer, é contornado pelo exame daquilo que já foi feito com os estudantes. Nesse sentido, o documento define:

[...] avaliação como o acompanhamento do movimento empreendido pelos/pelas estudantes na progressiva autorregulação de sua própria conduta a partir da atividade mediadora, na qual o/a professor/a, como interlocutor mais experiente no que diz respeito ao objeto de aprendizagem, atua na heterorregulação dessa mesma conduta até que o/a estudante possa fazê-lo por si próprio/a. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 53).

O texto afirma, também, que o professor deve centrar sua atenção no percurso de aprendizagem para que possa reorganizar o processo de ensino em favor do movimento de autorregulação da conduta do estudante e define a avaliação como um ato de atenção ao processo de aprendizagem, o que define uma conduta docente do professor como aquele que é atento, com um olhar cuidadoso acerca das singularidades dos sujeitos.

A proposta destaca que o foco da avaliação deve ser o entrelugar que considera o que o estudante já sabe e o que ele pode aprender com a ajuda do professor e refuta a perspectiva da avaliação como aferição da aprendizagem ou aproveitamento, sendo que defende uma perspectiva da avaliação como oportunidade de reorganização do processo pedagógico, que supõe uma ação reflexiva que perpassa todas as ações pedagógicas. O texto admite que o gestor da avaliação não pode ser apenas o professor, mas deve ser um processo compartilhado, em que a participação ativa do estudante é fundamental, o que evidencia uma continuidade com o discurso produzido desde a proposta de 2008, que indica inclusive quais os instrumentos que possibilitam essa participação.

A proposta considera que a partir da avaliação é possível planejar estratégias de ensino, propor ações de intervenção pedagógica e definir os recursos didáticos necessários, sendo que cabe ao professor criar oportunidades de aprendizagens, reforçando, dessa forma, a função da avaliação no processo de produção de consciência de si no qual, a partir do exame da aprendizagem dos alunos e de sua própria prática, o professor redefine sua ação.

Nesse contexto, a proposta publicada em 2016 defende uma avaliação diagnóstica e formativa, em que refuta o papel do aluno como executor de tarefas que recebe uma nota numérica, o que evidencia uma descontinuidade com os discursos de uma avaliação quantitativa anunciada em 2000b. A proposta aborda ainda que o tema da avaliação, tem se

mostrado problemático historicamente no componente de educação física e destaca a necessidade de se considerar os documentos normativos e os pressupostos expressos na primeira parte desta proposta para avaliar, o que evidencia uma vinculação moral (documentos normativos e pressupostos da proposta) que contorna os processos de avaliação, logo a prática do exame pelo professor.

Ainda é ressaltado no documento que um processo de avaliação que considere os pressupostos anunciados nessa proposta, exige a definição de conteúdos e objetivos de forma a possibilitar o retorno a eles na avaliação e apresenta alguns instrumentos avaliativos que podem contribuir com esse processo, o que demonstra um detalhamento nos modos de avaliar que contornam a ação do professor, em que destaca a importância do registro nesse processo, ou seja, revela uma ampliação do aparato documental que possibilita a prática do exame, logo os processos de individualização tanto dos alunos quanto dos professores.

No que se refere ao planejamento e sua relação com a avaliação, a proposta destina um tópico para discutir o planejamento, em que afirma que este deve considerar um diagnóstico das vivências dos estudantes, e que a partir desse diagnóstico define os objetos educacionais e culturais apropriados aos objetivos de aprendizagem, o que revela que essa formulação de dados, denominada diagnóstico, extrapola os dados da avaliação. O texto define planejamento como um processo de análise das situações de modo a fazer previsões para reconstruir contextos históricos em sala de aula. Essa narrativa que se dedica a conceituar o planejamento emerge nesse documento, em que define os aspectos básicos que devem compor um planejamento: “o conhecimento da realidade; a formulação de objetivos de ensino e de aprendizagem; a definição de meios e estratégias e de recursos necessários, possíveis, viáveis e disponíveis; e os critérios para a avaliação” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 138).

A proposta afirma ainda, que o conhecimento dos sujeitos que compõe a comunidade educativa, assim como, dos documentos orientadores que definem as diretrizes em âmbito nacional e municipal, precisam ser considerados no planejamento, o que evidencia os dispositivos de poder que circunscrevem a conduta do professor. O documento destaca a necessidade de considerar no planejamento a distribuição dos conteúdos ao longo do ano, a relação entre o tempo disponível e o tempo necessário para o ensino e aprendizagem de forma a considerar o tempo dos estudantes e a flexibilidade das unidades temporais, o que evidencia a produção de contornos que definem o que considerar ao planejar, ou seja, o que circunscreve a projeção de sua própria ação pelo professor, o que contribui para os processos de sujeição e subjetivação dos docentes (CASTRO, 2014).

O documento apresenta um quadro com os objetivos de aprendizagem para cada ano do ensino fundamental, a partir dos eixos que definem os conteúdos de cada componente curricular e destaca que busca preservar a autonomia dos professores e estudantes de forma a possibilitar escolhas, opções, ampliações e alternativas na organização do trabalho pedagógico. O texto destina um tópico a discutir o planejamento, metodologia e avaliação, em que afirma que para que o professor alcance aquilo que se propõe realizar (objetivos) é necessário que haja planejamento. Essa narrativa que demarca a relevância do planejamento, ancorado na avaliação e que se estrutura por uma determinada metodologia, aliado a definição de objetivos por ano do ensino fundamental para cada componente curricular, evidencia a produção de todo um aparato documental que viabiliza a prática do exame pelo professor, em que por meio da avaliação produz instrumentos que conduzem o professor a produzir uma consciência de si.

Enfim, na proposta curricular publicada em 2008, foi possível perceber o impacto do ingresso da criança de seis anos na reorganização da escola enquanto instituição, que implicou desde uma mudança nos termos de aluno para criança, até na reestruturação do currículo, dos espaços e tempos, com a inclusão da brincadeira, dos parques, da roda, do canto da leitura e da produção de outras subjetividades docentes, na medida em que nos documentos anteriores percebemos uma ausência dos professores dos anos iniciais, ou do pedagogo nos discursos presentes nos documentos, que estavam centrados na especialização da docência por área do conhecimento, sendo que nesse documento a ação pedagógica nos anos iniciais, ganha centralidade, que pode ser observada também nas áreas disciplinares, em que se incluíram os pedagogos nas discussões de cada disciplina para a elaboração da proposta.

Nesse sentido, é importante destacar o quanto a inclusão da criança de seis anos na escola, provocou o deslocamento da centralidade dos discursos curriculares e as políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que agora a escola recebe a criança, não mais o aluno.

O documento questiona, ainda, a homogeneização dos processos educativos, quando ressalta que é necessário ao professor estabelecer um processo interativo e respeitoso que considere a especificidade do tempo e da infância, que contemple a diversidade, que promova aprendizagens significativas, em qualidade e quantidade, assim como, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Essa narrativa produz uma conduta docente como aquele que considera e respeita os diferentes tempos de cada criança, que organiza o trabalho pedagógico de forma a contemplar a diversidade e tenha compromisso com as aprendizagens

significativas, no qual a conduta do professor deve ser interativa, o que corrobora a produção de uma figura do professor pedagogo interativo.

A proposta curricular de 2008 demarca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, de forma a construir uma curiosidade epistemológica, produzindo uma conduta docente, na qual o professor é aquele que cria as possibilidades para a produção dos conhecimentos. O texto afirma que a escola é uma das principais responsáveis pela inserção dos sujeitos nas práticas de letramento e numeramento e define sete ações que o professor deve realizar em sua ação pedagógica no trabalho que envolve a alfabetização: que o planejamento deve ser articulado com os diferentes educadores que atuam com a turma (professor pedagogo, auxiliar de ensino, coordenador sala informatizada, professor de educação física e bibliotecário); ter clareza na definição da responsabilidade específica e do **papel de atuação interventora e mediadora de cada educador** no processo de ensino aprendizagem com as crianças aprendizes, cabendo à equipe gestora coordenar o planejamento e a reflexão da prática pedagógica; programar e organizar visitas a cada ambiente de aprendizagens da escola; conhecer os recursos didático-pedagógicos disponíveis para a ação pedagógica; estar atento para não expor informações de forma excessiva em sala de aula, de forma a gerar poluição visual e perceptiva, o que dificulta o entendimento pelas crianças, sendo que na publicização de cartazes, deve-se expor o material revisado ou com considerações escritas do educador sobre o trabalho realizado; dispor de tapetes e almofadas para a hora do conto e troca de ideias; e organizar no âmbito da biblioteca as pinacotecas, cedotecas, videotecas e hemerotecas. Essa narrativa evidencia uma definição da ação docente, que normaliza as condutas dos professores e produz uma certa subjetividade com um detalhamento das ações, evidencia um governo cada vez mais incisivo da conduta docente, como afirma (GADELHA, 2009), há uma explosão discursiva acerca do trabalho do professor no documento que cada vez mais governa a ação do professor.

Esse detalhamento pode ainda ser observado no texto que apresenta um tópico referente à organização do tempo e do espaço da ação pedagógica em que afirma que este deve propiciar a interação das crianças no contexto de letramento, mediada por sujeitos capazes de ler, escrever e contar. O documento define nove tópicos que descrevem como deve ser a ação docente no que se refere à organização do espaço, sendo que contempla a posição das crianças na sala que deverão se sentar em círculos, grupos ou individualmente, em que se deve evitar que sentem uma atrás da outra, o que evidencia uma interdição da conduta docente na organização do espaço. Define ainda, que os registros diários das crianças deverão ser realizados em um único caderno. Na sala deverá ter o quadro alfabético, com 26 letras em

ordem alfabética e caixa alta, visível as crianças, o que detalha uma forma de organização do espaço que define determinada conduta docente. Afirma que na sala deve haver também um quadro com os algarismos de 0 a 9 e suas respectivas quantidades, e ainda um quadro com crachás individuais com o nome de cada criança, calendário mensal, gráficos com os dados das crianças e mapas. Define que os jogos pedagógicos devem ser distribuídos nas salas, que os dicionários também devem estar em sala, assim como, o material dourado, tangram, blocos lógicos e escala Cuisinare.

O texto aponta que é necessário montar um canto da leitura que contenha uma diversidade de livros e contemple uma organização do espaço e tempo que possibilite o acesso em momentos diversificados. Indica, também, que é necessário montar um espaço com materiais recicláveis. Essa narrativa que detalha a organização dos espaços, dos materiais, da conduta do professor, revela um discurso que normaliza a ação docente e produz determinado modo de ser professor no ensino fundamental, contornado por uma relação saber/poder ancorada na pedagogia crítica e na psicologia histórico-cultural e ainda, nos discursos em torno da infância.

É interessante observar também, que o texto mobiliza o termo estratégias de intervenção para definir a ação pedagógica, o que produz uma conduta docente que intervém na relação com as crianças. O texto aponta ainda, quais devem ser as ações do professor para investigar as experiências das crianças, que se constituem em explicar o objetivo da atividade, trabalhar em roda para a exploração de gêneros textuais e numéricos, organizar entrevistas com os pais ou responsáveis para exploração de materiais com gêneros textuais e numéricos, organizar questões sobre as experiências das crianças com a escrita, leitura, contagem e numeração, organizar situações em que as crianças precisam se expressar numericamente, organizar visitas no entorno social das crianças, organizar os registros e sistematizá-los num documento. Essa narrativa evidencia um detalhamento da condução da ação docente, uma explosão discursiva em torno da prática do professor que se produz uma normalização do que é ser professor na Rede municipal, na qual o verbo mais utilizado para traduzir a ação do professor é organizar, não mais ensinar ou mediar.

O texto destaca o princípio do dialogismo no trabalho com a linguagem, que preconiza a constante troca entre interlocutores, o que produz uma conduta docente dialógica. O texto afirma que a partir das contribuições de Bakhtin, para se trabalhar com os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem deve-se considerar primeiro a sua dimensão social para depois passar as formas da língua por ele investidas, o que produz determinada conduta docente no processo educativo que envolve a linguagem. O texto propõe, ainda, um quadro

para exemplificar o trabalho de descrição e análise de gênero, com um detalhamento dos processos de elaboração e análise textual, de forma a normalizar a conduta docente.

O documento apresenta um processo de didatização dos gêneros textuais, sendo que segundo o texto já é uma prática iniciada pelos professores, que nesse documento é representada pela sequência didática. O documento define a didatização como a maneira de organizar os saberes para a compreensão do aluno, afirma que ela é o “como” (grifo do texto), por meio de exercícios e atividades em que os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos. Essa narrativa revela uma centralidade no “como fazer” da ação pedagógica, uma ênfase na didática, o que evidencia que ainda que a ênfase das narrativas do documento esteja centrada no biopoder, nos mecanismos de uma sociedade de controle, os discursos em torno do poder disciplinar continuam presentes, sendo que a pedagogização dos saberes (CÉSAR, 2004), a didatização do conhecimento, que é organizado, ordenado, de modo a se tornar ensinável revelam as estratégias de poder de uma sociedade disciplinar mobilizadas. Essa relação pode ser observada, também, no trecho em que a proposta afirma que os professores têm a responsabilidade de traduzir o conhecimento produzido pela ciência para o ensino de ciências, o que produz uma ação docente como aquele que traduz os conhecimentos para ensiná-los.

O texto define o professor como parte integrante do grupo e afirma que as tarefas de aprendizagem dependem da interação social, ou seja, o professor é aquele que interage. A proposta curricular de 2008 define o professor como mediador do processo e admite que a aprendizagem se dá por meio da interação social, recorrendo a Luria e Vigotski para fundamentar essa perspectiva, o que evidencia a relação saber/poder ancorada nos conhecimentos “Psi” operando no documento.

Com relação ao discurso e suas implicações na produção de condutas docentes, na constituição da subjetividade do professor, no processo de normalização dos sujeitos na escola, foi possível observar que a narrativa produzida nesse documento evidencia uma produção do professor como mediador, dialógico, aquele que tem uma conduta interventora, o pedagogo que interage com as crianças aprendizes, em que a criatividade é uma característica imprescindível, como aquele que deve ter boa saúde, um professor afetivo na relação com os alunos e comunidade. A partir dos aspectos apresentados, anunciados no decorrer dos eixos de análise mobilizados, podemos dizer que esse discurso produz uma figura do **professor pedagogo interativo, mediador e dialógico** circunscrita pela proposta curricular publicada em 2008.

Ainda que o professor interativo tenha sido identificado como uma consolidação a

partir de 2008, foi possível observar que essa normalização da conduta docente como interativa, não foi imutável, mas se constituiu por sutis transformações que foram observadas da proposta de 2008 para a proposta de 2016, na qual essas transformações possibilitaram a constituição de um professor que além de interativo, tem na sua conduta a alfabetização e a inclusão como pressupostos imprescindíveis.

Com relação aos aspectos descritos na proposta publicada em 2016, que dizem respeito a uma normalização da conduta docente, ao que o professor deve fazer na sua prática, foi possível identificar que o texto afirma que vivenciar experiências, aprender e estar juntos, de forma cooperativa e solidária é uma forma de desenvolver a ação pedagógica de modo a considerar as potencialidades de cada um, o que amplia as possibilidades de interação e aprendizagem, o que produz uma ação docente interativa, comunicativa e cooperativa. O texto afirma ainda, que a formação dos profissionais precisa contemplar a “arte de saber” e a “arte de fazer” (grifo do texto), o que evidencia uma centralidade no discurso acerca do como fazer, sendo que é necessário saber, mas também fazer.

A proposta curricular (2016) afirma que o professor ao planejar sua ação precisa considerar as diferentes formas de comunicação, de expressão, de percepção, de compreensão, de significação e participação dos estudantes. Destaca o papel dos **professores na atividade mediadora, em que o processo reflexivo é essencial à formação**, e permite que o sujeito não se torne refém da informação midiática. O texto afirma que cabe aos profissionais da educação criar situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes a autorregulação da sua conduta no uso das tecnologias, em que assumem o papel de protagonistas, pesquisadores e produtores, o que define a produção de uma determinada conduta docente, **em que o professor deve criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes sejam protagonistas**. O texto afirma que os profissionais da educação exercem um papel decisivo no processo educativo.

O documento destaca as implicações da implantação da hora atividade aos professores dos anos iniciais na organização do trabalho, pois acarretou na contratação de novos profissionais e a constituição de uma pluridocência nos anos iniciais, com a atuação de professores de diferentes áreas, em que a composição dos professores que atuam nos anos iniciais passa a ser: “o/a professor/a de 1.º ao 5.º ano compartilhando seu tempo na turma com o/a professor/a de Educação Física, de Artes, Língua Estrangeira, professor/a auxiliar do Laboratório de Ciências, do Laboratório de Informática, e um/uma Auxiliar de Ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65).

O texto afirma que a pluridocência impulsiona a organização do trabalho por projetos comuns e interdisciplinares que assegurem um percurso formativo não fragmentado, o que revela uma descontinuidade com relação à forma de organização da docência, que antes era centrada no pedagogo com professor regular e no professor de educação física que atuava nos anos iniciais.

A proposta curricular (2016), afirma também que a prática pedagógica deve estabelecer pontes entre o cotidiano dos estudantes e os conhecimentos historicizados, dos quais os estudantes devem se apropriar e defende que a organização do trabalho se dê pela definição de temas com problemáticas de pesquisa e estudo que favorece as indagações próximas a realidade dos estudantes e a percepção do contexto mais amplo por meio dos conhecimentos escolares. Essa narrativa evidencia um contorno da conduta docente e a produção de ação pedagógica que privilegia **a relação do conhecimento cotidiano com o conhecimento científico, por meio da pesquisa.**

O texto define três eixos transversais estruturantes e articuladores da prática pedagógica: a diversidade, a tecnologia e a imersão na cultura escrita. Esses elementos apresentados na proposta evidenciam uma condução da ação docente por parte do documento que é delimitada pelo respeito a diversidade, mobilização da tecnologia e a imersão na cultura escrita, que considere uma perspectiva de aprofundamento dos objetivos no decorrer do percurso formativo dos estudantes, ou seja, **o professor é tecnológico, inclusivo e alfabetizador.**

O texto afirma que a prática educativa deve provocar nas crianças o desejo de ler e o desafio de escrever, o que define uma conduta docente como aquela que mobilize a necessidade da cultura escrita na criança. O texto demarca que ao final do primeiro ano as crianças tenham ampliado suas vivências com a escrita e aprendido os vínculos do sistema de escrita com os fonemas, define essa articulação como fundamental no processo de alfabetização e afirma que todas as crianças devem comunicar-se oralmente de forma articulada, com interesse por artefatos da cultura escrita e se expressar pelo desenho e pela grafia. Destaca a necessidade de guardar os registros gráficos das crianças ao longo de sua trajetória para acompanhar e avaliar o processo e destaca que a aprendizagem é um processo que se dá a partir do ensino, mas que não é concomitante a ele. Essa narrativa revela onde o professor deve chegar a partir do trabalho desenvolvido com as crianças no primeiro ano, o que contorna a ação docente delineada pelo processo de alfabetização e apropriação da cultura escrita e produz uma conduta **docente dos profissionais que atuam nos anos iniciais como o professor alfabetizador.**

A proposta curricular (2016) define, ainda, que o trabalho docente no 2º e 3º ano deve se organizar pela continuidade da aprendizagem e desenvolvimento, com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética, de forma a garantir o avanço na alfabetização, que demanda fazer-se entender pela escrita e compreender o que foi escrito pelo outro num contexto de interlocução e interação. Ressalta que após a criança estabelecer uma relação interlocutiva e dialógica com a língua escrita, o professor pode aprofundar a análise e reflexão sobre a língua, sendo que afirma que essa análise deve estar a serviço da textualização e da autoria e que ao final do terceiro ano as crianças deverão ter se alfabetizado, sabendo ler e escrever com autonomia. Essa narrativa corrobora a produção de um professor alfabetizador, na medida em que a centralidade dos discursos que contorna a ação pedagógica nos anos iniciais está no processo de alfabetização. A proposta define também que os objetivos nos 4º e 5º anos escolares está em consolidar o domínio da modalidade escrita da língua, em que se deve abordar o domínio das convenções ortográficas, a estruturação dos textos e pontuação, o que reforça um discurso da alfabetização como centro da ação pedagógica nos anos iniciais.

O texto destaca a necessidade de transição dos anos iniciais para os anos finais ao considerar a pluridocência, em que há uma ampliação na quantidade de professores que atuam nos anos finais e ressalta o desafio da prática interdisciplinar, na medida em que os professores formados numa área específica consideram que cumprem seu dever ao dar aula sobre determinado assunto de seu componente curricular, mas ressalta que não há ensino se não ocorrer o aprendizado, por isso as aulas devem ser vivenciadas de modo que o aprendizado se consolide. É interessante observar que essa narrativa evidencia a produção de uma especialização da docência nos anos finais em que as especificidades de cada disciplina se sobrepõem a globalidade do conhecimento, e ainda revela uma docência centrada na formação intelectual dos estudantes.

O texto evidencia um discurso que a centralidade da ação pedagógica está na interação social, o que consolida a produção de uma conduta docente que é interativa, que foi identificada desde o documento publicado em 2008. A proposta define a interação social como orientadora da linguagem e a linguagem como instituidora das relações interpessoais que se estabelecem no campo da cultura como atividade humana, **o que corrobora a constituição de uma ação docente pautada nas interações.**

O texto refuta a transferência de conhecimento, tendo em vista que destaca uma prática que incentive a curiosidade dos estudantes, que valorize a ação coletiva e participativa e atribui ao professor o papel de guia, de ajuda, de apoio. Esses aspectos apresentados, tanto demarcam uma normalização da ação docente como aquela que valoriza a experiência dos

estudantes — que incentiva a curiosidade, que é dialógica e problematizadora, que concebe o professor como guia — quanto interdita uma prática transmissiva, centrada no professor como detentor do conhecimento.

A proposta relata que, na perspectiva tradicional, a qualidade do ensino era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados pelos professores e decorados pelos estudantes, o que evidencia um discurso que produz um professor como transmissor e de um aluno como memorizador. O texto ressalta a importância do papel do professor, como aquele que planeja os momentos de organização coletiva, de pesquisa e de avaliação e que sua ação se demarca no entrelugar entre o que a criança já sabe e o que ainda não sabe, mas pode aprender com a ajuda do professor.

O documento demonstra o papel do professor em propor estratégias inclusivas de aprendizagem e que este deve ter um olhar atento sobre o indivíduo. Ressalta que as escolhas dos professores devem sempre visar as possibilidades de potencializar e qualificar o processo educativo, em que os sujeitos que aprendem não precisam memorizar respostas, mas fazer perguntas, apresentar e enfrentar dúvidas, o que evidencia uma descontinuidade discursiva quanto o papel do estudante nesse processo e demarca uma normalização da conduta docente como aquele que é inclusivo, problematizador.

O texto ressalta que cabe à escola criar condições para que o estudante transforme a informação em conhecimento desde os anos iniciais e que a ação docente precisa organizar-se em favor da formação humana integral, em que deve escolher trabalhar sobre a forma de atividades de aprendizagem, sequência didática ou projetos, cabendo ao professor o processo de ensinar.

Relata que o professor é aquele que transforma o currículo oficial no currículo real e é o incentivador da transformação do estudante em agente de seu conhecimento, em que deve intensificar práticas voltadas à reflexão, crítica e pesquisa. O texto ressalta a importância da formação continuada para que o professor se constitua como um profissional autônomo e como imprescindível para qualificação do trabalho docente.

Outro aspecto a se observar consiste em considerar que a Educação das Relações étnico-raciais (ERER) no documento está vinculada aos componentes curriculares de história, geografia e artes, e a modalidade educação escolar quilombola, o que de alguma forma, produz um professor que toma as relações étnico-raciais como princípio somente nessas áreas, que, em geral, representam uma especialização da docência e desconsidera a conduta docente do pedagogo dos anos iniciais.

No que se refere à produção de uma determinada conduta docente ou à normalização

do que é ser professor a partir dos discursos presentes na proposta, foi possível identificar que os efeitos de verdade anunciados no documento definem o professor **como aquele que inclui, que tem uma prática inclusiva, que potencializa o desenvolvimento pleno do ser humano, que é tecnológico, que mobiliza a linguagem tecnológica no processo formativo, que reflete, pesquisa, planeja, que é protagonista em seu percurso formativo e que é atento**. O documento afirma ainda que o professor é aquele que possibilita a aprendizagem, que ensina, que realiza a atividade mediadora como interlocutor mais experiente, que se relaciona, que incentiva, que intervém pedagogicamente e cria oportunidades de aprendizagem. É um profissional que efetiva uma ação docente interdisciplinar. Todas essas características atribuídas ao professor, englobam o professor do ensino fundamental como um todo, mesmo com a produção de uma especialização da docência demarcada em cada componente curricular foi possível observar que a definição dessas condutas abarca também os professores dos anos iniciais.

Ao se tratar especificamente dos anos iniciais, foi possível observar que a exclusão do pedagogo observada nos documentos analisados (1991, 1996b, 2000b), teve um rompimento no documento de 2008, em que o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental implicou na inclusão e centralidade do trabalho com os anos iniciais, logo com a produção de discursos que contornam a conduta do pedagogo no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e demarcam a produção de uma especificidade da docência também nos anos iniciais.

O documento analisado, publicado em 2016, apresenta uma nova característica da docência nos anos iniciais, que é a pluridocência, estabelecida a partir da implementação da hora atividade em tempo aos professores dos anos iniciais, que implicou na contratação de professores das áreas das artes e tecnologia para atuar com as crianças do 1º ao 5º ano definida aos anos iniciais.

No que se refere aos termos mobilizados no documento para designar o adulto responsável pelo processo de educação dos estudantes, o texto apresenta uma predominância do termo professor/a/e/s, com 331 repetições, seguido do termo profissional/ais que foi observado 159 vezes, e da expressão docente/s que tem 43 repetições, já o termo educador foi identificado apenas 17 vezes e a nomenclatura trabalhadores da educação uma vez, o que evidencia um discurso da figura do professor como aquele responsável pelo processo educativo.

A partir dos aspectos abordados e com base na centralidade que a inserção na cultura escrita ganha nesse documento, em especial, nos anos iniciais, no qual os principais objetivos foram definidos de forma a consolidar o processo de alfabetização e letramento, podemos

afirmar que este documento produz uma **figura do professor alfabetizador-inclusivo-interativo**, na medida em que os discursos contornam a ação docente definem o professor como aquele responsável pela inserção dos estudantes na cultura escrita, que é leitor e escriba dos estudantes, que interage socialmente ou possibilita as interações sociais, que valoriza a diferença e a diversidade, que tem clareza dos objetivos que quer alcançar, que orienta a atividade mediadora, que se constitui como um professor orientador. O texto define ainda o professor como águia, apoio, ajuda, como um profissional autônomo e investigador de sua prática, enfim, como aquele que ensina. Vale destacar, que essa sutil mudança da **figura do professor interativo**, que no documento de 2008 tem como ênfase uma conduta mediadora e dialógica, passa a ser a de um professor inclusivo e alfabetizador, na proposta de 2016.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Quadro 5 - Figuras do professor na educação infantil

Educação Infantil	Professor técnico-normalista	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do desenvolvimento infantil; a prática educativa exige uma estreita ligação com a ciência; - Cada atividade realizada pelo educador deve equivaler a um planejamento com objetivos e procedimentos, de forma a viabilizar a prática educativa consciente. - O professor deve orientar a criança e que a relação entre professor e criança se baseia na igualdade e no respeito mútuo, assim como, que o processo de ensino e aprendizagem deve se basear na ação daquele que aprende, ou seja, na criança. - O educador deve propiciar à criança a oportunidade de reinventar, o professor intervém no sentido de fazê-la tomar consciência da ação. - Ele é um modelo para a criança e demarca o papel da imitação na atividade simbólica. - Necessidade de subsidiar cientificamente os professores, em especial a partir da psicologia piagetiana. - Há um detalhamento considerável nas sugestões que incluem como o professor deve conduzir os diálogos e relações com as crianças. - Necessidade de instrumentalizar o professor, com ênfase no como fazer a ação pedagógica, o professor como técnico que saiba executar as ações pensadas por um grupo de especialistas.
	Educador pesquisador-mediador	<ul style="list-style-type: none"> - Papel do educador é a partir das observações das brincadeiras selecionar quais conteúdos e temas as crianças necessitam saber, para trabalhar com eles no momento das atividades dirigidas. - O educador deve ser elemento integrante da brincadeira, assumindo diferentes papéis de acordo com as necessidades do grupo, considerando o educador como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento. - Profissional que faz ciência, política e arte a partir dos instrumentos de seu fazer pedagógico, recuperando a unidade teoria e prática; - Ruptura com a perspectiva do “professor técnico”, elaborada a partir do documento de 1988, o professor não se configura mais como um facilitador do acesso ao conhecimento, mas como o sujeito mais experiente que tem o importante papel de ser o mediador entre o

		conhecimento do mundo e da cultura e as crianças.
	Pedagogo professor-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Postura do professor e da criança no processo de transmissão-apropriação do conhecimento; - Professor como pesquisador, que registra, avalia, abre o diálogo, de forma a possibilitar avanços e mudanças; - Aproximação da organização curricular do ensino fundamental; - Exclusão de discussões acerca da brincadeira, do trabalho pedagógico com os bebês e do planejamento. - Documento se estrutura por textos que apontam os conceitos das áreas do conhecimento. - Documento apresenta a estrutura de organização de trabalho do ensino fundamental para a educação infantil.
	Pedagogo profissional da infância	<p>Pedagogia da infância, exclui os saberes da pedagogia escolar em que se positiva os pressupostos da pedagogia da infância e se exclui, interdita os da pedagogia escolar, o que produz uma especificidade da docência na educação infantil e o professor da infância;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relação é apresentada como conduta central do professor, o professor não é mais aquele que ensina, mas aquele que intencionalmente de relaciona e propõe relações. Pedagogo professor-relacional da infância. - Além de relacional, demarca um deslocamento de gênero na produção dessa figura do professor com uma predominância do gênero feminino, que passa a constituir a profissionalidade daqueles que atuam na educação infantil. - Destaca a intencionalidade enquanto característica intrínseca à docência, a observação e registro como práticas imprescindíveis para essa intencionalidade, a ação pedagógica tendo como centralidade a relação, a demarcação da feminização da docência, a organização dos espaços como desdobramento da ação do professor e o cuidado como uma conduta ética. - Pedagoga professora da infância relacional, observadora e ética. - Papel de mediação dos profissionais de forma a promover o desenvolvimento das crianças, pois é nas relações humanas que ela se torna possível.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

3.2.1 Professor técnico-normalista

“Em uma caixa próximo do espelho da sala encontrarão vários animais (de plástico, pêlo, tecido, fantasia de pano, fantoches, etc.) poderão manusear, brincar, explorar o tempo que quiserem. Em seguida, começarei a cantar a música: “Doroteia Centopeia”, fazendo gestos conforme as citações dos animais encontrados na letra, e qualquer outra que as crianças queiram cantar” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 59).

A produção de uma determinada conduta docente na Educação Infantil não foi contínua ou progressiva, mas constituída por descontinuidades, rupturas e permanências de certos modos de ser professor, contornados por um conjunto de mecanismos de poder que foram identificados nessa pesquisa a partir de cinco principais eixos de análise, que

contemplam a relação saber/poder, as instituições sociais, os modos de educar a infância e a prática do exame. Essas transformações na produção de uma determinada docência, foram observadas desde a publicação do primeiro documento da Rede municipal em 1988.

Como afirma Narodowski (1993), o discurso pedagógico nos faz dizer o que dizemos, se constitui como um guia que dota de determinados sentidos a realidade educacional, ou seja, a Pedagogia elabora sentidos acerca da atividade educativa e docente.

Com base nas contribuições de Narodowski (1993) podemos dizer que a infância se constitui como condição *sine qua non* da produção pedagógica. Ela, em alguma medida na modernidade, se torna a razão de ser do educador. Nesse sentido, pensar a relação da emergência da infância enquanto categoria social e da pedagogia em sua consolidação científica, implica considerar que a pedagogia contribuiu para construção da infância que declara ser subsidiária, a pedagogia normaliza e explicita a produção de saberes no âmbito escolar (NARODOWSKI, 1993).

Assim, as contribuições de Narodowski (1993) nos instigam a considerar que se a pedagogia no seu processo de produção de saberes, normaliza a infância, ela também normaliza os professores. Essa intrínseca relação entre a pedagogia, a infância e a docência é uma característica que emerge na modernidade e tem um papel imperativo na constituição dos professores.

As afirmações de Mariano Narodowski (1993) nos oferecem elementos que contribuem para compreendermos a centralidade dos discursos pedagógicos como produção de verdade nos documentos orientadores da Rede, tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, ainda que com contornos diferentes, que definem especificidades que constituem a teoria pedagógica nos documentos de cada etapa da educação básica.

Essa demarcação da pedagogia como discurso verdadeiro, pôde ser observada já no primeiro documento publicado pela Rede em 1988, ainda que a centralidade do discurso deste documento foi demarcada pela psicologia construtivista, o texto também mobiliza autoras que são teóricas precursoras das discussões referentes à educação infantil no Brasil, ou seja, produzem discursos com efeitos de verdade acerca do trabalho pedagógico com a infância. No tópico referente ao planejamento na Pré-escola, o texto afirma que este é um dos recursos mais importantes do educador é o planejamento, pois ele antecipa e revela a intencionalidade da ação e deve se basear no conhecimento científico e em nossa realidade. O texto cita as autoras Sonia Kramer e Abramovay, que afirmam que o trabalho na pré-escola deve ser sistemático e intencional, direcionado à transmissão de novos conhecimentos e novas aprendizagens. Essa demarcação da intencionalidade da ação pedagógica e do papel da pré-

escola de transmissão de conhecimentos revelam uma produção discursiva que demarca o caráter educativo da pré-escola e uma descontinuidade do discurso que tinha se produzido acerca do trabalho das creches brasileiras até a década de 70, em que o caráter assistencial era o discurso “vencedor” na relação de poder, ou seja, verdadeiro.

A relevância dos saberes da psicologia nos discursos que contornam o trabalho pedagógico da educação infantil, pode ser compreendida a partir da perspectiva apresentada por Castro (2008), na qual Foucault afirma que a necessidade de normalizar os indivíduos, disciplinar os indisciplinados, numa sociedade disciplinar na qual a família entra em crise e não desempenha mais a sua função, faz nascer a função “Psi”, ou seja, a função psiquiátrica, psicopatológica, psicossociológica, psicocriminológica, psicanalítica, que pouco a pouco, se estende a todos os sistemas disciplinares, o que inclui a escola.

Nesse sentido, a psicologia em particular, se mostrou um saber constante nos documentos orientadores da educação infantil, desde o primeiro documento publicado em 1988, que evidenciou em seu discurso uma vinculação a teoria piagetiana, na qual os saberes da psicologia se mostraram determinantes nessa relação saber/poder. Faz-se útil considerar que os saberes da psicologia foram os únicos mobilizados no documento para subsidiar as ações pedagógicas no trabalho com as crianças pequenas em que a definição do desenvolvimento infantil por estágios, que se consolida por meio da ação dos sujeitos sobre os objetos, o que evidencia a predominância desse saber na educação das crianças pequenas.

O documento contempla também uma seção destinada à uma breve introdução à Teoria Piagetiana, que argumenta a adesão do município à essa corrente teórica. O texto faz uma breve comparação entre as correntes do empirismo, racionalismo e construtivismo. Nessa seção o texto demarca a intencionalidade da prática pedagógica e aborda como os educadores podem intervir para favorecer a construção de conhecimentos pelas crianças.

O texto apresenta também, os estágios de desenvolvimento infantil, a partir da teoria piagetiana, com ênfase na necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento infantil para ação pedagógica na pré-escola, ou seja, normaliza os sujeitos a partir das habilidades desejadas em cada idade da criança. Há também um destaque na importância da repetição para o desenvolvimento infantil no período sensório motor, e o texto defende também, o papel do simbólico no desenvolvimento da criança no período pré-operatório. Esse detalhamento discursivo acerca do desenvolvimento infantil, contornado pela psicologia, em alguma medida, produz uma conduta docente que é técnica, que aplica esses saberes numa prática que se constitui pautada nos objetivos definidos pelo documento, que anuncia quais habilidades as crianças precisam desenvolver em cada estágio de desenvolvimento.

A partir das contribuições da teoria piagetiana acerca dos estágios de desenvolvimento, o documento segue com uma seção destinada a considerações sobre o desenvolvimento infantil e sugestões de atividades. Ao analisarmos ainda, os princípios que demarcam a abertura do documento orientador de 1988, alguns aspectos merecem destaque, sendo que a demarcação do caráter educativo da pré-escola em que a prática pedagógica deve estar ancorada no conhecimento científico, em especial, naquele proveniente da psicologia, com ênfase no desenvolvimento infantil revela uma descontinuidade discursiva, na medida em que ao invés de suprir as necessidades mais básicas de assistência à criança, como era proposto nos modelos de creche geridos pela saúde no Brasil no período de 20 a 70, a ênfase se desloca para necessidade de aquisição de conhecimentos e ampliação das experiências, assim como, na compreensão da capacidade de todas as crianças construírem conhecimentos e no desenvolvimento infantil.

No que se refere ao eixo de análise as instituições sociais, Bujes (2001), afirma que as instituições de educação infantil surgem como uma organização social que esteve ligada à caridade, com um caráter marcadamente assistencial, que essa instituição nasceu associada a um movimento em prol da vida, que segundo as palavras de Foucault (apud BUJES, 2001) surgem para “fazer viver”. Esse caráter assistencial atribuído às instituições de educação infantil foi contornado por um período histórico e por um determinado contexto social, em que demarca que essa instituição não é a-histórica, mas se transforma, conforme as relações de poder que constituem a sociedade moderna em cada período histórico se modificam, e mesmo que tenha desde seu surgimento uma função distinta da escola moderna, as instituições de educação infantil também se constituem historicamente e seus discursos se modificam ao longo da história, o que incide diretamente nos discursos que também definem os modos de ser professor na educação infantil.

Segundo Bujes (2001), nessa transformação histórica das instituições de educação infantil, o pedagógico é tomado como um ideal e deixa de estar presente numa instituição assistencial, em que “a educação institucionalizada é uma estratégia privilegiada de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade, fazendo a conexão entre indivíduo e sociedade” (BUJES, 2001, p. 57). A autora afirma ainda, que o governo das crianças precisa ser exercido desde a mais tenra idade, que se constitui como essa atividade de produzir sujeitos, moldar, guiar, conduzir a conduta das crianças.

Cabe destacar ainda, que essa característica assistencial que marcou o surgimento das instituições de educação infantil, revela uma preocupação central com o corpo da criança, seu cuidado, com a necessidade de manter o corpo das crianças pequenas saudáveis, numa

sociedade em que a família se torna ineficiente. Essa centralidade das relações de poder que incidem sobre os corpos infantis se remete a uma sociedade disciplinar, na qual a produção de corpos dóceis e úteis é seu objetivo central.

Nesse sentido, nos cabe descrever “[...] como as crianças são capturadas pelas suas malhas, como se dá a fabricação do sujeito infantil moderno, de como operam as máquinas que se encarregam do governo da infância” (BUJES, 2001, p. 11), sendo que é nessa relação que buscamos compreender essa fabricação do sujeito infantil moderno nos documentos orientadores da educação infantil, em que as disputas, as relações de poder entre o assistencial e o educativo se fizeram presentes.

No primeiro documento publicado pela educação infantil municipal em 1988, cujo título é “Programa de educação pré-escolar”, já na abertura do documento é anunciada a necessidade de se acreditar na função pedagógica da pré-escola, pautada nas descobertas científicas, havendo uma ênfase na necessidade de profissionalização dos professores que atuam nesse espaço. Esse discurso revela a demarcação imperativa no momento histórico de superar o caráter assistencialista que, conforme citado no documento transforma a pré-escola em “meros depósitos de criança, onde pouco e até mesmo nada se entende de desenvolvimento infantil” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 2).

Essa produção discursiva apresentada no documento demarca uma descontinuidade do discurso, em que o caráter assistencialista do atendimento é rechaçado em detrimento da elaboração de um discurso que demarca o caráter educacional da educação infantil, o que revela a transformações dos discursos que definem o papel da educação infantil na sociedade, que se modificam ao longo da história, logo se modificam também as maquinarias que fabricam determinada criança, sendo que ao definir que a função das instituições de educação infantil superam o “fazer viver”, anunciado por Foucault, atribuem outra finalidade a esta instituição, a da educação, que produz um determinado sujeito, que conduz a conduta das crianças e dos professores.

A necessidade de uma ruptura com o caráter assistencialista no documento se reafirma ao observarmos que as práticas que envolvem as ações de cuidado, higiene e alimentação são desconsideradas no texto, em especial, nas sugestões de atividades que são elaboradas de forma a alcançar os objetivos de desenvolvimento propostos. As ações de cuidado, higiene e alimentação só foram citadas no documento nos momentos de rotina e em sua maioria atreladas a alguma prática que visava transmitir alguns conhecimentos científicos nesse momento.

A pesquisa evidenciou também que a instituição escolar, historicamente, tem mobilizado mecanismos de poder para educar o sujeito escolar, para normalizar sua conduta, para produzir uma determinada subjetividade, para formar um sujeito na sociedade moderna. A análise das fontes mobilizadas nesta pesquisa evidenciou que a produção de um discurso que define quem é esse sujeito escolar, que ora é o aluno, ora a criança, se constitui como um importante mecanismo que contorna os modos de educá-lo, sendo que a produção de um discurso cada vez mais extenso, detalhado, minucioso sobre a criança e a infância, revela uma intensificação dos mecanismos de poder para governar a população escolar, na medida em que essa explosão discursiva contorna cada vez mais os modos de ser criança e de ser professor na instituição educativa. Segundo Gondra (2010, p. 197):

Ora, falar de uma “urgência” da infância só se torna possível a partir de seu surgimento, que, por sua vez, se encontra associado à instituição e à legitimação de uma concepção de vida recortada em etapas, cada qual com seus marcadores/ indicadores temporais, articuladas, por sua vez, a um esquema classificatório que procura instituir um jogo de reconhecimento de atributos comuns a cada uma das etapas da vida. Classificação que, ao reconhecer o comum, chancela e autoriza determinados procedimentos, faz aparecerem, por exemplo, saberes, agentes, materiais, métodos e instituições especializadas em cada uma das etapas da vida.

Neste contexto, as instituições de educação infantil desde seu surgimento, vinculado às atividades de assistência à criança e a infância, em que o “fazer viver” se constituía como sua principal função, por meio do atendimento as necessidades básicas das crianças, também passou a produzir um discurso acerca da criança que autoriza, que legitima determinados procedimentos, materiais e métodos para normalizar a conduta das crianças, assim como, dos adultos responsáveis por esse processo de educação e que se diferencia da escola moderna.

Por outro lado, como a creche é uma instituição histórica, situada num determinado contexto, sua função não é imutável, pelo contrário, em sua trajetória é possível identificar um deslocamento de sua função social, em que se refuta um discurso assistencial e se produz um efeito de verdade que define o caráter educativo da creche, logo provoca uma mudança nos mecanismos de poder que definem quem é a criança e como ela deve ser educada. Nessa transformação da função da creche, a criança ganha um novo *status*, ela passa a ser concebida como um aluno que aprende e se desenvolve, em que as práticas acabam por reproduzir os modelos escolares e seus mecanismos. De acordo com Gondra (2010, p. 206):

Com o alargamento do *tempo escolar*, com a institucionalização cada vez mais “precoce” da criança – o termo não é bom pelo suposto que sugere de haver um tempo justo, bom, ideal para o início dessa forma de experiência –, o que se processa, o que se evidencia? Para tentar aquecer nosso debate (e me encaminhar para as partes finais desta exposição), vou tentar suspender representações românticas sobre a escola e a criança. Neste exercício, procurei ancorar minhas

reflexões apoiado em algumas considerações do Michel Foucault. Nessa linha, o ingresso cada vez mais cedo das crianças na *escola* (não desconheço o debate sobre a designação da instituição voltada para o atendimento da criança pequena, mas dadas as propriedades gerais da mesma, vou adotar o termo *escola*, posto que as instituições de educação da infância se caracterizam, salvo engano, por uma hierarquização e pela diferenciação dos saberes horizontal e verticalmente, estratificação dos agentes — gestores, fiscais, professores, familiares e alunos —, localização e arquitetura cada vez mais específica, delimitação do tempo de ação e sua rotinização, determinação do alcance (gênero, idade, condição social, saúde, duração), estabelecimento do método — para ensinar e castigar e, por fim, fabricação de materiais, confecção de mobiliário e uniformes próprios. Esse ingresso cada vez mais *precoce*, uma entrada que quase coincide com o nascimento, sugere um alargamento da disciplina e do biopoder.

As reflexões de Gondra nos levam a considerar que essa institucionalização das crianças desde bebês, numa instituição escolar que desenvolve mecanismos de poder que formam determinados sujeitos, implica num alargamento do poder disciplinar e do biopoder sobre a vida das crianças, em que a produção de discursos que definem quem é essa criança contornam os modos de educá-la, ou seja, produzem determinada criança e determinado professor.

No documento publicado em 1988, foi possível identificar essa produção de um *status* de aluno nos discursos que contornam quem é a criança, de forma a demarcar o caráter educativo da creche, que desenvolve mecanismos que legitimam essa instituição como um espaço responsável pela educação das crianças pequenas. Essa narrativa pode ser observada nos termos utilizados no decorrer do documento que evidenciam a demarcação do caráter educacional da pré-escola, com a denominação da creche como escola, o uso de termos como planejar o dia de aula e se destinar a criança, ora como aluno, ora como criança, mas ainda com uma predominância do uso do termo criança.

O documento afirma ainda, que toda criança tem iguais condições para construir seu conhecimento e concebe a criança como sujeito que se desenvolve por estágios, a partir das contribuições da psicologia piagetiana, o que evidencia a produção de um discurso que além de produzir um sujeito aluno na educação infantil, ainda centraliza a relação saber/poder ancorada na psicologia para definir os modos como as crianças aprendem e se desenvolvem. Essa produção de uma verdade acerca do desenvolvimento infantil ancorada na função “Psi”, em que se atribui às instituições, logo aos professores, um determinado modo de educar a infância, é reafirmada por Gondra (2010) que afirma que ao transitar:

[...] nesses lugares de saber e de poder, no que se refere às *idades da vida* e à idade da escola, o médico está profundamente sintonizado com a doutrina de sua ordem. É necessário repartir a vida e prescrever para cada fase medidas próprias que reconheçam e solidifiquem a crença em uma vida segmentada. (GONDRA, 2010, p. 202).

Um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar as crianças, identificado nos discursos acerca das instituições de educação infantil, é a organização dos tempos e espaços. Esse mecanismo tem sido uma constante nos discursos da educação escolar desde o século XVI, sendo que conforme Narodowski (1993), para Comenius o importante é encontrar ordem em tudo, ou seja, a graduação na formação humana se consolida como operador central na obra comeniana e um elemento fundamental do pensamento pedagógico moderno, assim como, a organização e controle do tempo. Para o autor é o método, o modo de ação sobre o sujeito a se educar que constitui seu objeto teórico, o aspecto mais importante na relação pedagógica, que consiste em prover o melhor modo de canalizar a ação docente, o que perpassa pela organização dos tempos e espaços.

A consolidação dos modos de organizar o tempo e o espaço como um mecanismo de poder que opera na instituição educativa, também pode ser compreendida com base nas reflexões desenvolvidas por Maria Rita de Assis César, que esclarece:

No desenrolar do cotidiano escolar tudo é realizado a partir de uma planificação do tempo e do espaço, isto é, o tempo das aulas das diferentes disciplinas, o tempo do lazer e do ócio, o tempo dos exercícios individuais, o tempo de ensinar e o tempo de aprender, o tempo de examinar, e para cada tempo há uma configuração espacial adequada ao seu desenvolvimento (CÉSAR, 2004, p. 42).

Nesse sentido, com base na materialidade das fontes analisadas, podemos afirmar que os discursos que definem os modos de organização dos tempos e espaços na educação infantil foi uma constante nos documentos orientadores produzidos ao longo da trajetória da Rede municipal, com exceção do documento publicado em 1998, que esteve centrado nas áreas disciplinares e não abarcou esses aspectos. Essa permanência discursiva na qual a organização do tempo foi contornada pela produção de uma rotina foi central nos documentos, o que evidencia que a produção de uma rotina incide nos modos de educar a criança, de produzir um determinado sujeito e que a rotina se constitui como forma legítima de organização do tempo na educação infantil. A organização do espaço ganha centralidade nos discursos a partir do documento publicado em 1996b, mas se intensifica com a definição do espaço como terceiro educador no documento publicado em 2012.

No documento publicado em 1988 foi possível observar uma centralidade nos discursos que definem a organização do tempo como um mecanismo de poder relevante para a educação das crianças, tendo em vista que o documento propõe a estruturação do planejamento pelos momentos da rotina. O documento afirma a necessidade de as atividades de rotina serem previstas no planejamento e elenca quais atividades são consideradas de rotina, sendo elas: entrada, hora da roda, organização diária, arrumação e limpeza da sala,

higiene, hora do lanche, hora do parque, repouso, hora da história, hora da atividade, hora da avaliação e saída.

Vale ressaltar que neste tópico há indicativos de como o professor deve organizar o dia em cada momento da rotina, com indicações explícitas de como deve ser a conduta do professor. O texto descreve a postura do educador para receber as crianças, que deve ser de forma gentil e alegre e define o que a professora deve fazer na hora da roda. Há uma ênfase na necessidade de planejar a hora do parque, definindo-a não como um tempo de recreio isolado da dinâmica do trabalho pedagógico, sem atuação do professor.

Outro aspecto a se observar que revela a centralidade da rotina para a ação pedagógica, logo para os modos de educar as crianças, está no fato de que a proposta de planejamento apresentada no documento se organiza pelos momentos da rotina (chegada, troca, lanche, parque, banho, sono, troca e almoço), em que há um detalhamento minucioso no planejamento para cada momento da rotina que inclui desde o objetivo, o que vai propor, até como o professor irá se portar para desenvolver a proposta. Um dos exemplos que evidenciam esse detalhamento proposto no documento, está neste trecho em que é afirmado: “*Conversarei com ela enquanto é alimentada, dizendo-lhe o que está comendo, com o rosto de frente para ela*”, em outra ação na mesma página é citado: “*Ao dar a mamadeira, alternarei a posição, trocando-a de lado*” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 53).

Os discursos acerca da organização do espaço também foram identificados no documento, embora não tenham tido a centralidade que a organização dos tempos conquistou no discurso, a partir da definição da rotina no planejamento. O documento define treze implicações pedagógicas decorrentes dos princípios gerais, em que a primeira delas afirma que educar deve oferecer um ambiente rico e estimulador, no qual a criança tenha liberdade para explorar o espaço físico, em que a intervenção do professor deverá desafiá-la a pensar, ou seja, a organização do espaço deve se constituir de modo a oferecer esse ambiente que educa as crianças, que a desafie.

A definição da organização do espaço também foi identificada no decorrer do discurso, em que ao propor as sugestões de planejamento nos diferentes aspectos (social, afetivo, cognitivo), o texto apresentou em alguns exemplos, de como deveria ser a organização do espaço com as crianças, como pode ser observado no aspecto cognitivo, em que nas sugestões de atividades o texto afirma: “*Estando as crianças sentadas dentro de um círculo traçado no chão [...]*” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 25).

Outro aspecto a se observar é que o documento define que para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, o professor deve organizá-las em grupos, o que pode ser observado

na quinta implicação pedagógica definida no documento, em que o texto destaca a prioridade para as atividades grupais, o que revela uma ênfase na constituição do trabalho em grupo, sendo que se recorrermos às contribuições de Narodowski (1993), podemos notar que essa forma de organização se constitui como método simultâneo, no qual as crianças são ensinadas em grupo todas ao mesmo tempo, aspecto que reforça a demarcação da pré-escola como instituição de educação, na medida em que o método simultâneo é a forma de organização legítima da escola moderna, ou seja, o discurso verdadeiro que define o que é escola e como se organiza encontra legitimidade no método simultâneo.

Outro aspecto a se considerar com base na análise da empiria desta pesquisa, consiste em destacar que os documentos da educação infantil evidenciaram a produção de um modo próprio de educar a infância, em que a brincadeira ganha centralidade na definição desses modos e foi uma permanência identificada ao longo de todos os documentos elaborados historicamente. Essa centralidade da brincadeira evidencia que ela se constitui como um importante mecanismo de poder que normaliza os modos de ser criança e de educar essa criança.

É importante destacar que a definição do papel da brincadeira no processo de educação das crianças e seu desenvolvimento, esteve ancorada na relação saber/poder contornada pela psicologia, em que a brincadeira é considerada uma atividade indispensável ao desenvolvimento da criança.

Ainda que a brincadeira tenha se constituído como uma permanência em todos os discursos ao longo da história da educação infantil, foi possível identificar descontinuidades nos discursos que contornam a brincadeira, desde a definição de seu papel no desenvolvimento da capacidade de representação, até a concepção da brincadeira como eixo estruturante e estruturador do trabalho pedagógico na educação infantil, o que evidencia sua consolidação como um mecanismo de poder nas instituições de educação infantil.

No documento publicado em 1988, no capítulo que aborda a função simbólica, o terceiro objetivo apresentado é desenvolver a capacidade de representação e expressão através do jogo simbólico, em que o texto define o jogo simbólico como a brincadeira de faz de conta. O texto argumenta que o jogo simbólico permite a criança manter seu equilíbrio afetivo e afirma que a criança desenvolve a capacidade de representação ao usar objetos ou o próprio corpo para representar outros e ao brincar de faz de conta. O texto segue com uma sequência de sugestões que descrevem como o professor pode favorecer as brincadeiras de faz de conta, tanto na organização dos espaços e materiais quanto propondo determinadas brincadeiras. Essa narrativa evidencia a produção de um discurso, no qual a brincadeira se constitui como

mais um dos objetivos do trabalho pedagógico, que objetiva o desenvolvimento da capacidade de representação, revelando que nesse discurso, mesmo que a brincadeira esteja presente, ela ainda não ganha centralidade como um dos modos de educar a criança.

O último mecanismo de poder identificado na pesquisa, que contorna os modos de educar a infância pré-escolar é a tecnologia política do corpo, em que as relações de poder se incidem sobre os corpos dos sujeitos de modo a produzir um determinado sujeito, um determinado corpo, que numa sociedade disciplinar é um corpo dócil. Segundo Foucault esse controle do corpo é exercido principalmente pelas instituições sociais, dentre as quais a instituição escolar é a de maior expressão. De acordo com Maria Rita de Assis César:

Foucault descreveu vários processos de disciplinarização dos corpos em diferentes instituições, como colégios, fábricas, oficinas, conventos e quartéis, demonstrando que a principal característica das instituições disciplinares é a disciplina corporal. De todas as instituições disciplinadoras é a escola que possui a maior abrangência, pois é no interior dessa instituição que os indivíduos deverão passar a maior parte das horas de formação, até que estejam prontos para a vida adulta (CÉSAR, 2004, p. 53).

As instituições de educação infantil não estão excluídas desse conjunto de instituições, que na sociedade moderna, mobilizam diferentes mecanismos de poder para controlar os corpos, produzi-los por meio de uma determinada relação de poder que opera na sociedade moderna, em que numa sociedade disciplinar o poder disciplinar que se exerce sobre o corpo dos indivíduos é central e numa sociedade de segurança, o biopoder, que se consolida pelo governo sobre as populações, pelo controle sobre cada dimensão do indivíduo de forma a produzir um determinado sujeito normalizado. Pelo contrário, ao se considerar o período extenso que as crianças permanecem na instituição de educação infantil, assim como, na intensificação da produção de discursos que definem os modos de cuidado e educação dessas crianças e de seus corpos, podemos dizer que a creche se constitui como instituição essencial para produção de corpos normalizados. Conforme José Gonçalves Gondra:

Ora, tudo parece indicar que instituições, saberes, sujeitos, materiais e métodos voltados para a educação da infância estão muito próximos da perspectiva disciplinar, inclusive no surgimento dos contrapoderes que podem demandar novos arranjos disciplinares, nos termos concebidos por Michel Foucault. Agir sobre “as fibras moles do cérebro”, sobre um corpo que não se movimenta, que não julga e não tem vontade, tem por objetivo intensificar a utilidade dos corpos. (GONDRA, 2010, p. 207-208).

Nesse sentido, as tecnologias políticas do corpo foram definidas nessa pesquisa, como um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a infância, mobilizados pelas instituições educativas para produzir um determinado sujeito, um certo corpo, às vezes

dócil, produtivo, outras, desenvolvido em todos os seus aspectos, controlado em cada uma de suas dimensões. Conforme Gondra (2010, p. 207): “Ao trabalhar no registro de que a expansão da ação sobre a criança pequena encontra-se associada à dilatação do poder disciplinar, cabe lembrar os mecanismos complexos que o fazem funcionar e as finalidades que pretende atingir”.

Os discursos que contornam os modos de educar o corpo na educação infantil foram uma constante em todos os documentos publicados historicamente, embora tenha se identificado essa permanência, ela não foi linear, nem imutável, pelo contrário, foi circunscrita pelas relações saber/poder engendradas historicamente, considerando que nos primeiros documentos essa produção discursiva esteve vinculada às narrativas que definiam o desenvolvimento motor, a sanção e as práticas de cuidado. A partir de 1998, esses discursos foram contornados pela disciplina de educação física até a publicação das diretrizes em 2010, na qual os modos de educar o corpo foram circunscritos pelos Núcleos de Ação Pedagógica, em particular, pela linguagem corporal e sonora e pelas relações sociais e culturais.

Essa identificação da transformação dos discursos acerca da normalização do corpo pode ser observada desde a publicação do documento em 1988, que define doze princípios gerais que deverão orientar a educação pré-escolar, dentre os quais dois abarcam a definição de como educar o corpo: o sexto princípio que ressalta que as experiências percepto-motoras possuem uma significativa importância no desenvolvimento cognitivo; e o oitavo que define a proibição de castigos corporais às crianças, sendo admitidas sanções às crianças quando houver troca de argumentos para que a mesma compreenda a razão da sanção.

O documento também aborda as implicações pedagógicas decorrentes dos princípios gerais, em que foram elencadas treze implicações, sendo que três destas contemplam a definição de como educar o corpo. A sétima implicação defende que a aplicação de sanção deve ocorrer por reciprocidade; a décima, afirma que é fundamental que o professor proporcione experiências de acordo com o desenvolvimento motor da criança; e a décima primeira, define que para trabalhar o corpo é necessário que o educador saiba como a criança constrói a imagem de si.

É interessante observar que a produção de um discurso que aborda como deve ser a sanção ao corpo, que considere o desenvolvimento motor desse corpo, assim como, a construção de imagem de si pelas crianças, evidencia o funcionamento de mecanismos de poder que tem no corpo seu foco, no qual o poder disciplinar é central. Segundo Gondra (2010, p. 207):

Para Foucault, a disciplina objetiva tornar os corpos dóceis e, para tanto, pratica a arte das suas distribuições, de acordo com uma lógica celular, controla a atividade, organiza as gêneses e a composição das forças dos corpos, para se obter o máximo deles. Para tanto, para bem adestrar o corpo, para rentabilizá-lo ao extremo, organiza uma vigilância hierárquica, emprega sanções normalizadoras e submete o sujeito a procedimentos examinatórios regulares e quase perpétuos.

O documento publicado em 1988, ainda produz outros discursos que contornam a educação do corpo ao mencionar uma subdivisão do aspecto cognitivo, que é o aspecto perceptivo-motor, que foi estruturado em dois objetivos, sendo o primeiro: desenvolver a coordenação voluntária dos grandes músculos. Nesse objetivo, o texto conceitua a aprendizagem ativa como aquela que considera todo o corpo da criança e reitera como a criança desenvolve os movimentos corporais, inclusive a necessidade de descobrir suas possibilidades e limites diariamente. O texto segue com sugestões do que o professor pode propor, detalhando o que falar e quais expressões utilizar ou não, como por exemplo, quando usar ou não, os termos direita e esquerda com as crianças ou que movimentos o professor deve realizar. Vale ressaltar que este é o objetivo mais extenso apresentado no texto, com o tópico sugestões com maior quantidade de indicativos, o que evidencia um governo mais intenso da educação do corpo, contornado por uma explosão discursiva que define detalhadamente como o professor deve educar o corpo das crianças, o que produz uma certa conduta docente, um determinado modo de ser professor.

O último eixo de análise identificado na pesquisa que circunscreve os modos de ser professor é a prática do exame. Nesse sentido, a análise dos documentos produzidos pela educação infantil na Rede municipal de Florianópolis evidenciou que a conduta do professor é examinada, registrada, controlada, documentada na educação infantil, por um aparato documental que se constitui pela prática da observação e registro de suas ações com as crianças, que impulsionam a reflexão sobre elas e a elaboração do planejamento, ou seja, a produção de um documento que define qual deve ser a sua conduta.

Mas para além de documentar a prática pedagógica, a produção desse aparato documental acaba por impulsionar a prática do exame pelo professor, em que a partir do registro, ele retoma suas ações, reflete sobre elas e redireciona sua conduta por meio do planejamento, o que constitui um processo de produção de uma consciência de si, que é contornado por uma ética ancorada na relação saber/poder engendrada em cada documento, que produz um determinado sujeito professor. Segundo Bujes (2001, p. 118): “A vigilância como estratégia de poder, não necessita recorrer à força para se realizar. O indivíduo vigia a si próprio e se torna o princípio de sua própria sujeição”.

Essa permanência dos discursos acerca do planejamento foi observada na educação infantil, desde a publicação do primeiro documento em 1988, o qual afirma que um dos recursos mais importantes do educador é o planejamento, pois ele antecipa e revela a intencionalidade da ação e deve se basear no conhecimento científico e em nossa realidade, ou seja, a conduta docente passa a ser documentada pelo próprio professor, vinculada a uma ética que é contornada pelo conhecimento científico, representada no documento pela psicologia.

O documento afirma ainda que a professora e a auxiliar de sala¹⁶ são as responsáveis pelo desenvolvimento das crianças e que o planejamento precisa considerar esse desenvolvimento, produzindo um discurso que define como meta, como baliza da ação docente o desenvolvimento infantil. O texto determina, também, o que o planejamento precisa constar em sua estrutura: objetivo, atividade, desenvolvimento e recursos, o que evidencia um controle da ação docente que define o que o professor deve planejar, em que ainda, que o planejamento se constitua como um mecanismo que possibilita a prática do exame, por meio do qual o professor pensa sobre sua própria ação, para redefini-la, ele também é governado pelos dispositivos de poder que definem o que está autorizado a compor o planejamento ou não, o que produz uma conduta docente técnica, que em alguma medida, executa o que os documentos orientadores definem sobre sua própria prática.

Outro aspecto a se considerar no documento, é que a prática do exame que se consolida pelo planejamento, é contornada por uma relação saber/poder que demarca o caráter educativo da pré-escola e que rompe com uma perspectiva assistencial. O planejamento aparece no documento como mecanismo de verificação do caráter educativo da pré-escola, em que revela a ação intencional do professor, que por meio da reflexão acerca da teoria (psicologia piagetiana) e da prática, toma consciência de sua ação e (re)define sua conduta. O documento reitera a necessidade de as atividades de rotina serem previstas no planejamento e elenca quais atividades são consideradas de rotina, o que evidencia um discurso que ressalta o poder disciplinar na instituição, em que o controle do tempo é central.

Vale destacar que foram observadas algumas narrativas no documento publicado em 1988, que definem uma determinada conduta docente. O documento afirma que o trabalho pedagógico deve estar pautado na compreensão do desenvolvimento infantil; que a prática educativa exige uma estreita ligação com a ciência; que cada atividade realizada pelo

¹⁶ A constituição dos cargos dos profissionais que atuam na educação infantil municipal, se caracteriza pelos cargos de: professor, professor auxiliar, professor auxiliar de educação especial, professor de educação física, auxiliar de sala e supervisor escolar. Vale destacar que, ainda que na organização dos cargos, as auxiliares de sala não façam parte do quadro funcional do magistério, pois integram o quadro civil dos servidores municipais, para o ingresso dessas profissionais no cargo de auxiliar de sala via concurso público, é exigida uma formação mínima em magistério.

educador deve equivaler a um planejamento com objetivos e procedimentos, de forma a viabilizar a prática educativa consciente. O professor deve orientar a criança e que a relação entre professor e criança se baseia na igualdade e no respeito mútuo, assim como que o processo de ensino e aprendizagem deve se basear na ação daquele que aprende, ou seja, na criança. Segundo o programa, o educador deve propiciar à criança a oportunidade de reinventar, sendo que ao ensejo da ação espontânea da criança, o professor intervém no sentido de fazê-la tomar consciência da ação.

O documento destaca também, que o comportamento do professor é um modelo para a criança e demarca o papel da imitação na atividade simbólica. Há um esforço por parte da produção discursiva do documento em oferecer subsídios científicos acerca do desenvolvimento infantil aos professores, havendo uma seção destinada a expor os estágios de desenvolvimento por faixa etária que vai de 0 a 36 meses. Outro aspecto em que foi possível observar uma regularidade discursiva, se refere ao uso do termo “intervenção do professor” no documento, o que pode sugerir a constituição do professor como aquele que intervém nas ações com as crianças de forma a possibilitar seu desenvolvimento.

Há um detalhamento considerável nas sugestões que incluem como o professor deve conduzir os diálogos e relações com as crianças, inclusive exemplificando as falas dos professores e das crianças. Esses são exemplos do detalhamento das ações do professor indicados nesse documento, que revelam um esforço de instrumentalizar o professor, com ênfase no como fazer a ação pedagógica, o que evidencia uma perspectiva tecnicista da figura do professor, ou seja, o professor como técnico que saiba executar as ações pensadas por um grupo de especialistas. Segundo o texto, a autoridade do professor deve ser reduzida ao máximo para possibilitar a iniciativa e independência das crianças.

Outro aspecto a se considerar na constituição da docência na educação infantil no município de Florianópolis se refere à formação das professoras que atuavam nessa etapa da educação básica, que já evidenciou um diferencial com relação às políticas nacionais, sendo que de acordo com Brant (2017), o programa implementado no município embora tenha sido impulsionado pela proposta nacional, já demarcou algumas singularidades em sua criação, sendo uma delas a contratação de professoras formadas no Curso Técnico de Materno Infantil (BRANT, 2017), enquanto no programa nacional era prevista a participação de famílias e voluntários, o que reforça a construção da figura da professora cuidadora em nível nacional e uma professora normalista na Rede municipal.

Enfim, com base nos aspectos abordados, podemos afirmar que neste período há uma necessidade de instrumentalizar o professor, profissionalizá-lo de forma a romper com a

perspectiva assistencial da educação infantil em que há uma sobreposição dos discursos que definem a creche como espaço educativo, com uma explosão discursiva que detalha cada ação do professor, contornada, em especial, pelo saber da psicologia construtivista, em que o controle dos tempos e espaços, a brincadeira e uma relação disciplinar com o corpo se constituem como modos de educar a criança e a prática do exame se consolida pela definição do que o professor deve planejar, em que as descobertas mobilizadas por esses eixos de análise produzem uma determinada conduta docente, que se materializa pela produção de figura do professor técnico-normalista.

3.2.2 Educador pesquisador-mediador

“Nesse contexto, o papel do educador ganha destaque como parceiro mais experiente, mediador dos conhecimentos e enriquecedor das interações estabelecidas nas Creches e NEIs” (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p. 19).

A produção de uma determinada subjetividade docente, como afirma Castro (2014), não se consolida apenas pelo saber, tampouco pelo poder, ou pelo sujeito, mas pela maneira como eles se correlacionam, sendo que essa fabricação de um sujeito está situada num determinado contexto histórico e social. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que os modos de ser professor da educação infantil se alteraram no decorrer da história, em que a partir da ampliação das discussões pedagógicas na educação infantil, com a consolidação de seu caráter educativo e com as transformações engendradas pelos dispositivos de poder — como a LDB n. 9394/1996, que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e determina que a formação mínima para atuar na educação infantil deve ser o magistério, mas que os professores devem ter, preferencialmente, uma formação em nível superior — contribuem para a constituição de outros modos de ser professor, outras subjetividades docentes, que não é mais a do técnico-normalista.

Nesse sentido, o processo de análise das fontes, possibilitou identificar discontinuidades, rupturas e permanências nos documentos orientadores da educação infantil que produziram outros modos de ser professor, contornados pela relação saber/poder, pela definição da função social da creche, pelos modos de educar a infância e pela prática do exame.

Quanto à relação saber/poder, foi possível identificar na proposta curricular publicada pela Rede municipal de educação infantil em 1996, uma discontinuidade discursiva com

relação aos saberes mobilizados no documento de 1988, tendo em vista que a apresentação da proposta curricular inicia com a frase de Engels em que afirma “o mundo como um complexo de processos, em que os objetos aparentemente estáveis estão em constante processo de transformação” (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p. 6), e demarca explicitamente uma vinculação à perspectiva da pedagogia histórico-crítica e seus pressupostos, conforme anunciado na proposta curricular.

Outro aspecto a se observar, é a produção de um discurso que retoma a narrativa do cuidado, que havia sido secundarizada e por vezes, excluída no documento de 1988, mas agora essa preocupação com o “fazer viver”, como afirma Foucault (apud BUJES, 2001), ganha força no discurso, mas não apenas numa perspectiva de assistência às crianças e aos cuidados de si e de seu corpo. O discurso se modifica e incorpora a demarcação educativa do caráter da creche aos discursos que envolvem o cuidado com as crianças pequenas. Esse aspecto pode ser observado na proposta de 1996a, que recorre às contribuições da autora Maria Malta Campos para definir o cuidado como prática indissociável da educação das crianças pequenas, o que produz efeitos de verdade a essa produção discursiva, na medida em que a autora é considerada uma autoridade no assunto no campo científico, é o sujeito fundador do discurso (FOUCAULT, 2014), aquele que registra os consensos nessa disputa da relação saber/poder.

Nesse sentido, há uma defesa no documento publicado em 1996a, de que o papel educativo não se restrinja a programação das atividades pedagógicas, mas se consolida pelo atendimento às necessidades da criança. Ainda nessa produção discursiva, há uma demarcação que distingue as ações de cuidado das atividades pedagógicas, ao considerarmos que o texto utiliza o termo atividades pedagógicas desvinculado das ações de cuidado, o que reforça, em alguma medida, a distinção entre essas ações nos espaços de educação infantil.

Outro aspecto a se observar, é a permanência dos discursos da psicologia para legitimar o trabalho pedagógico, aspecto observado desde o documento de 1988, em que a função “Psi” (CASTRO, 2008) é uma permanência. Porém essa manutenção dos saberes da psicologia não é contínua ou linear, tendo em vista que enquanto o documento publicado em 1988 anuncia que está ancorado na teoria piagetiana, a proposta de 1996a demarca que para compreensão do desenvolvimento infantil o documento está ancorado na psicologia histórico-cultural, pautado nas contribuições de Vigotski, ainda que se mantenha uma permanência dos discursos da psicologia, há um deslocamento dos saberes dentro da própria área nessa disputa em torno da relação saber/poder, que incidem nos modos de ser professor, na medida que enquanto no documento de 1988, a conduta do professor foi normalizada como

aquele que deveria aplicar as propostas do documento de forma a contemplar os estágios de desenvolvimento infantil, na proposta de 1996a, o professor é compreendido como sujeito mais experiente que deve ser o mediador nas relações com as crianças, o que aponta elementos para a produção de uma nova figura do professor, não mais a do professor que facilita, ou que ensina, mas o que é responsável por fazer a mediação das relações das crianças com o mundo.

Nesse sentido, podemos afirmar que ambos os documentos procuram sustentar suas propostas em perspectivas científicas acerca do desenvolvimento infantil, principalmente baseados na psicologia do desenvolvimento, o que revela a necessidade de demarcação do caráter educativo da educação infantil e da profissionalização por meio do processo formativo dos professores, em que a psicologia se mostra um saber predominante, um discurso verdadeiro, que pode ser compreendida a partir das contribuições de Castro (2008), que destaca que para Foucault a necessidade de normalizar os indivíduos, disciplinar os indisciplinados, numa sociedade disciplinar, faz nascer a função “Psi”, que pouco a pouco, se estende a todos os sistemas disciplinares, o que inclui a escola, logo a educação infantil.

A proposta de 1996a traz brevemente a perspectiva socio-histórica, pautada em Vigotski e Wallon, de forma a oferecer subsídios teóricos aos professores acerca do desenvolvimento infantil em sua totalidade. O texto demarca o ser humano como ser social, o que implica que é nas relações com o outro, em especial, com o parceiro mais experiente que a criança se apropria de conceitos, valores, significados e compreende o mundo. O texto aborda a importância da afetividade na relação com os bebês, pois é a partir da qualidade dessas interações que depende seu desenvolvimento.

Com base nessa perspectiva teórica, o texto de 1996a reconhece a necessidade de a brincadeira estar presente na rotina cotidianamente, assim como, estar em constante relação com as atividades da aprendizagem e do trabalho formal. Embora o documento anuncie que está ancorado teoricamente na psicologia histórico social, não evidencia em sua produção discursiva a compreensão da brincadeira como atividade guia da criança, pressuposto defendido por Vigotski nas traduções mais recentes de sua produção teórica¹⁷. O documento publicado em 1996a, considera a brincadeira como uma construção social e refuta claramente qualquer perspectiva inatista da brincadeira. Ressalta que pela brincadeira a criança recria a realidade por meio de sistemas simbólicos próprios e considera que é aprendida por meio das interações humanas.

¹⁷ Ver: PRESTES, Zoia. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. In: ANDRADE, D. B. S. F.; Lopez, J. J. M. (org.). **Infâncias e Crianças**: lugares em diálogos. Cuiabá: Ed. UFMT, 2012.

A partir dos aspectos apresentados, é possível perceber um deslocamento discursivo na centralidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pautado na relação saber/poder, na medida em que enquanto no documento “Programa da Educação Pré-escolar-1988”, a ênfase estava no desenvolvimento infantil, pautado nos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget e operacionalizado na definição de objetivos demarcados claramente, no documento “Educação Infantil: Traduzindo em ações-1996” (FLORIANÓPOLIS, 1996a) a centralidade do trabalho pedagógico está demarcada no papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil a partir das contribuições de Vigotski e na organização dos espaços de forma a possibilitar as atividades dirigidas e a brincadeira.

Com base na análise realizada, foi possível perceber também, que a relação saber/poder dos documentos da educação infantil, foi circunscrita pelos saberes da pedagogia e da psicologia, mas não exclusivamente por esses saberes, ainda que tenham sido predominantes. Foi possível identificar também, uma produção de verdade nos documentos ancorada nos mecanismos de poder que fazem a norma funcionar, materializados pelos documentos orientadores em nível nacional e municipal.

Essa produção de verdade foi observada no terceiro capítulo do documento publicado em 1996a, que tem como título “Os pressupostos do percurso”, no qual o texto ressalta o importante passo da Constituição Federal ao garantir a educação como um direito da criança pequena e dever do Estado, considerada como um avanço na política, tendo em vista que favorece a compreensão da relação da função educativa integrada às ações de cuidado, perspectiva apresentada no documento. A partir desse efeito de verdade, o texto ressalta a necessidade de superar o caráter assistencialista da educação infantil, perspectiva demarcada também no documento “Programa de Educação Pré-Escolar – 1988”, o que representa uma continuidade discursiva que busca reafirmar o caráter educativo da creche e evidencia a relação saber/poder dos dispositivos legais nos contornos dos discursos.

O texto cita ainda, o documento elaborado pelo MEC em 1995, intitulado “Política Nacional de Educação Infantil”, em que ressalta os direitos assegurados às crianças no documento, o que evidencia uma articulação entre os dispositivos de poder nacionais e municipais.

A proposta publicada em 1996a também demarca a necessidade de superar o caráter assistencialista da educação infantil, dado que afirma no terceiro capítulo, no qual aborda os pressupostos do percurso que: “Esse fato representou um avanço significativo em direção a superação do “assistencialismo” das instituições e uma garantia, [...] da função educativa integrada às ações de cuidado” (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p. 16). É oportuno destacar que

mesmo que seu discurso não exclua as ações de cuidado, pelo contrário defende uma indissociabilidade do cuidado e educação, ainda assim, destaca a demanda de superação do caráter assistencial, o que representa uma continuidade discursiva que busca reafirmar o caráter educativo da creche, em detrimento de um caráter assistencial voltado para as instituições sociais.

Segundo César (2004), Foucault em suas análises considera que a escola se constitui como uma instituição social, que surge ao final do século XVIII, num momento histórico marcado por transformações significativas na estrutura e na dinâmica de funcionamento do poder. Neste contexto Maria Rita de Assis César afirma que “[...] a escola aparece como uma complexa estrutura direcionada para a disciplinarização dos corpos infantis” (CÉSAR, 2004, p. 1), na qual a análise genealógica empreendida por Foucault procura “tomá-la com uma instituição centrada na disciplina de corpos e mentes”, ou seja, compreender a escola como instituição social sob essa perspectiva teórica, implica concebê-la “como um objeto que surgiu em um determinado momento, funcionou segundo determinadas condições e que, como todo objeto histórico, tenderá a desaparecer” (CÉSAR, 2004, p. 1).

Por mais que a análise de Foucault não tenha se centrado nas instituições de educação infantil, e que essas instituições tenham surgido com uma finalidade distinta da escola moderna, o funcionamento do poder disciplinar nas relações de poder das instituições de educação infantil também pode ser identificado, em especial, no seu surgimento em que o cuidado com o corpo, a assistência, o “fazer viver” eram seu objetivo central, no qual o poder disciplinar exercido sobre o corpo foi central nas instituições que atendiam as crianças pequenas.

Enquanto nas instituições escolares foi possível perceber a centralidade do poder disciplinar mobilizada pela transmissão de um saber disciplinar e pelo controle dos corpos dos indivíduos, nas instituições de educação infantil, esse poder foi marcado pela ação direta sobre o corpo das crianças, numa perspectiva em que a assistência ao corpo, às necessidades biológicas das crianças pequenas, foi definida como finalidade central dessas instituições.

Por outro lado, as transformações das relações de poder que engendraram as mudanças de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de segurança também circunscreveram as formas pelas quais o poder opera na escola e na creche. Os discursos presentes nos documentos da Rede municipal que refutam uma perspectiva assistencial e defendem o caráter educativo dessa instituição, demarcam essa transformação em que o poder não se exerce mais apenas sobre o corpo do indivíduo, mas em sua educação, ou seja, há uma definição de poder que demarca a necessidade de controlar os sujeitos em cada uma das suas

ações, de contornar sua conduta de maneira cada vez mais detalhada. Além disso, não basta educar como anunciado no documento publicado em 1988, que exclui os discursos que envolvem as ações de cuidado, é necessário cuidar e educar, ou seja, o poder disciplinar perde a centralidade nas relações de poder, mas não desaparece.

Essa tônica dos discursos que produz uma narrativa em que o cuidado e a educação são indissociáveis, foi observada a partir de 1996, em que se retoma as relações de poder sobre o corpo, agora atreladas ao governo da população infantil e sua educação.

Essa narrativa foi identificada na proposta publicada em 1996a pela Rede, intitulada “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”, em que afirma que a instituição educativa visa assegurar as crianças uma educação e cuidado que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Essa é a primeira vez que a educação e cuidado são citados juntos num documento orientador, o que corrobora o movimento de discussão nacional que vinha abordando a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento às crianças pequenas e uma articulação das relações de poder em nível nacional e municipal.

O documento demarca que a função da instituição é cuidar e educar as crianças, considerando as etapas de desenvolvimento infantil, o que revela uma continuidade do discurso a partir do conhecimento científico pautado na psicologia do desenvolvimento apresentado também, no documento publicado em 1988.

Por outro lado, ainda que a proposta publicada em 1996a reafirme os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, o documento de 1988 desconsiderava em seu discurso as ações de cuidado, já o documento de 1996a, procura articular as ações de cuidado e educação. Essa descontinuidade discursiva evidencia que para romper com a perspectiva assistencial foi necessário excluir do discurso acerca da educação infantil, as ações que envolviam o cuidado, alimentação e higiene no período da década de 80, o que por outro lado, no documento de 1996a, há uma iniciativa de retomar a discussão acerca dessas ações, agora articuladas às ações de educação. Enfim, o discurso presente no documento demarca como finalidade das instituições de educação infantil o cuidado e a educação das crianças de modo indissociável, de forma a promover o desenvolvimento das crianças, ou seja, define os mecanismos pelos quais a creche vai contribuir na produção de um determinado sujeito infantil.

As disputas em torno do discurso do cuidado e da educação como finalidade da educação infantil, que implica na constituição de um determinado modo de ser professor, pode ser identificada na proposta de 1996a, que ressalta a dificuldade que tem sido para os educadores compreenderem o cuidado e a educação como complementares e indissociáveis. Segundo o documento os educadores consideravam que ao cuidarem das crianças, perdiam o

valor da função pedagógica de sua ação, reforçando a necessidade de excluir do discurso as ações de cuidado. Essa percepção dos educadores reforça a exclusão que ocorreu das práticas de cuidado dos discursos, como necessidade de romper com o caráter assistencialista antes outorgado a educação infantil.

Vale destacar que a função que as diferentes instituições sociais exercem na sociedade é contornada pelas relações de poder que circunscrevem a sociedade moderna, tendo em vista que conforme Foucault a escola surge a partir da reivindicação de uma educação estatal, controlada pelo estado, que não deveria ser feita no espaço duvidoso da família, mas no espaço controlado pelo estado, por instituições especializadas, ou seja, a disciplinarização dos corpos numa sociedade disciplinar, ou uma formação integral numa sociedade de segurança deve ser realizada pela escola que é essa instituição especializada em educar, controlar a conduta, produzir um determinado sujeito.

Por outro lado, essa centralidade da escola como instituição legítima para educar as crianças não desconsidera o papel que as demais instituições, inclusive a família continua a exercer. Segundo Bujes (2001, p. 43): “A educação e a família são peça-chave dos programas políticos para manter a paz e o equilíbrio nessa sociedade”, ainda que as instituições de educação infantil surjam pela incapacidade da família desviante em educar as crianças (BUJES, 2001), não exclui que a família também tem um papel nesse processo de normalização das condutas.

Nesse sentido, foi possível identificar nos documentos orientadores da educação infantil, em especial, a partir de 1996, um discurso que busca estabelecer uma relação entre a creche e a família e definir as funções de cada uma dessas instituições no processo de educação das crianças. No documento publicado em 1996a, ainda na definição dos princípios, o texto aponta que a creche e o NEI devem ser considerados como espaços socioeducativos de caráter coletivo, sendo diferente e complementar à família, o que evidencia um discurso que atribui funções diferentes, mas complementares a cada uma dessas instituições, creche e família, no processo educação da infância, de normalização das condutas das crianças.

No que se refere aos mecanismos de poder desenvolvido pelas instituições de educação infantil para educar a infância pré-escolar, foi possível observar que a demarcação de quem é esse sujeito que frequenta os espaços da educação infantil, que por vezes é o aluno, por vezes a criança, por vezes o “homem pequeno” nos documentos se constitui como um desses mecanismos, ou como nos diz Bujes (2001), uma maquinaria que implica na produção de um certo modo de ser professor. Assim, o documento publicado em 1996a elabora um discurso que concebe a criança como sujeito ativo, criativo e capaz, e afirma que considera a

brincadeira a forma de inserção da criança no mundo adulto, o que evidencia a produção de uma criança que ao mesmo tempo em que é ativa e capaz, precisa ser inserida no mundo adulto. O texto admite que cabe a instituição de educação infantil oferecer os instrumentos socioculturais para a inserção da criança na cultura e na sociedade adulta, o que, em alguma medida, indica uma perspectiva adultocêntrica no documento, tendo em vista que concebe que a criança deve se inserir na sociedade adulta e desconsidera a criança como um sujeito que já faz parte dessa sociedade, o que demarca a necessidade de produção de um determinado sujeito para uma determinada sociedade (adulta) por parte das instituições de educação infantil.

A proposta publicada em 1996a define a criança como ser humano social em processo de desenvolvimento e recorre à expressão “homem pequeno” (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p. 17) para designar a criança, o que nos leva a concluir que há uma perspectiva que compreende a criança como um adulto em miniatura, ainda que o discurso também conceba a criança como sujeito histórico, social e ativo que depende do adulto para ampliar seus conhecimentos e defende a importância das creches e NEIs para a promoção do desenvolvimento infantil, por meio das interações com os outros e com o conhecimento, o que evidencia uma valorização da criança como sujeito.

Podemos afirmar que enquanto o documento publicado em 1988 definiu a criança como aluno que aprende, foi possível observar que o documento de 1996a, produziu um discurso que contornou a criança como sujeito ativo, histórico e social e ainda um “homem pequeno”.

Outro mecanismo de poder identificado na pesquisa que contorna os modos de educar a criança nos documentos é a organização dos tempos e espaços, sendo que o documento publicado em 1996a evidencia uma centralidade discursiva na organização do tempo circunscrita pela rotina, em que destaca que a rotina deve contemplar um tempo para a brincadeira e para os projetos de trabalho, e ainda, que cabe ao professor selecionar os materiais e organizar os espaços, assim como, definir os temas e conteúdos a serem trabalhados, ou seja, elabora um discurso em que a organização do tempo, dos espaços e materiais se consolida como uma das ações do professor, normalizam os modos de ser professor na educação infantil.

Outro aspecto a se observar é que a organização da rotina foi identificada em vários capítulos do documento, sendo que no trecho que aborda a brincadeira, o texto afirma que a rotina precisa contemplar períodos entre as atividades dirigidas para que as crianças possam brincar. No texto que trata a importância do registro também há produção de um discurso que

legítima e justifica a organização do tempo pela rotina, defendendo que a sequência das atividades diárias possibilita a criança se situar no tempo e no espaço, assim como criar um vínculo de confiança com o educador ao perceber que vivencia na creche uma série de acontecimentos previsíveis, com tempos definidos para diferentes atividades, o que favorece a autonomia da criança. O texto ressalta que a rotina não deve ser tediosa ou rígida, o que demarca o ritmo peculiar e flexível característico da rotina.

O documento afirma ainda, que a estrutura orientadora da rotina controla os tempos de duração das atividades, o que evidencia uma prática que legitima a escola enquanto instituição social, em que o controle dos tempos e dos corpos se constitui como um aspecto central do poder disciplinar. Por outro lado, o documento flexibiliza essa organização do tempo ao afirmar que o educador não deve interromper uma atividade das crianças, caso esta esteja sendo proveitosa para elas.

A proposta publicada em 1996a reforça que a rotina não deve ser estruturada a partir dos momentos de cuidado, higiene e alimentação, ressaltando que estes momentos devem ser previstos no planejamento, mas não devem impedir de centrar atenção nos outros aspectos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essa disputa discursiva em torno das ações de cuidado e educação, mesmo na organização da rotina, revela a trajetória histórica da educação infantil, a qual na busca em se consolidar como espaço educativo, refuta a perspectiva assistencialista que lhe foi atribuída no seu surgimento. Nesse sentido, a produção discursiva acerca das ações de cuidado e assistência às necessidades básicas da criança, se mostram uma ameaça para a consolidação do caráter educativo da educação infantil, atribuindo às ações de cuidado uma posição secundarizada nos discursos presentes no documento de 1996a, ainda que o documento anuncie a necessidade de articular as ações de cuidado e educação.

O documento sugere ainda, a estruturação da rotina por cinco elementos: roda, planejamento das atividades diversificadas, atividades diversificadas, roda de leitura e roda de avaliação. É interessante perceber que na definição desses elementos há uma exclusão discursiva dos momentos de cuidado, o que denota ainda uma dificuldade em se articular no documento o que foi anunciado acerca da relação entre o cuidado e a educação, o que revela a necessidade de demarcar o caráter educativo da pré-escola em detrimento de seu caráter assistencial e evidencia outras relações de poder e controle do tempo, que não está mais centrada no poder disciplinar, no qual o controle do corpo é central, mas se amplia numa perspectiva de governo da população infantil, por meio da educação.

Com relação à organização dos espaços, foi possível observar que esse mecanismo de poder ganha centralidade nesse documento, pois enquanto no documento publicado em 1988,

a definição da organização do espaço se constitui diluída nas sugestões de atividades, na proposta de 1996a há uma explosão discursiva (GADELHA, 2009) que contorna os modos de organização do espaço de forma minuciosa.

Esse aspecto pode ser observado no texto que define a brincadeira como princípio norteador da proposta curricular apresentada, concebendo-a como a forma própria de a criança conhecer o mundo e se inserir na cultura. Nesse sentido, o documento afirma que a organização dos espaços deve favorecer o desenvolvimento da brincadeira, sendo que nesta articulação entre a organização dos tempos, espaços e a brincadeira, é sugerida a organização da sala em três cantos: o da leitura, da expressão gráfica e da brincadeira. É importante destacar que nessa configuração espacial há a demarcação de uma ênfase nas linguagens oral e escrita em detrimento das demais, na medida em que dois, dos três cantos sugeridos, se destinam a propostas que envolvem essas linguagens.

Podemos afirmar que a organização dos espaços é um aspecto que ganha centralidade a proposta publicada em 1996a, inclusive para definir a organização da docência, na medida em que indica que o planejamento e a estruturação dos espaços devem prever uma organização que permita que as crianças do grupo possam estar vivenciando propostas diferenciadas enquanto o educador destina uma atenção mais individualizada, como por exemplo, nas ações de cuidado.

O documento ressalta ainda, a necessidade de ter a disposição das crianças de maneira clara, acessível e organizada materiais variados que possibilitem a criação de brincadeiras, sendo que indica que a quantidade e variedade devem ir aumentando gradativamente conforme a idade das crianças, em que o espaço da sala deve favorecer o desenvolvimento da imaginação. O texto afirma também que a sala de aula deve ser concebida como um cenário onde educador e crianças se encontram para um trabalho coletivo.

Outro aspecto a ser destacado no texto se refere ao trecho que afirma que a forma como os espaços de sala está organizada nas instituições, revela a postura do educador e suas concepções, o que evidencia uma nova produção discursiva que contribui para a produção de uma identidade profissional do professor da educação infantil, na qual a forma como o espaço de trabalho com as crianças está estruturada, define, também, quem é o educador. O texto exemplifica que um espaço no qual os brinquedos não estão acessíveis às crianças revela uma postura autoritária do educador e defende que a organização do espaço deve favorecer o livre acesso a brinquedos e materiais, assim como, permitir o movimento corporal e favorecer as interações, o que implica diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nos modos de educar a infância, o que corrobora a definição da organização dos tempos e espaços

como um mecanismo de poder mobilizado pela instituição educativa para normalizar a criança. Outro aspecto a se considerar na organização dos espaços é a perspectiva da vigilância constante, da necessidade de observar as crianças, de vê-las, de que o espaço deve possibilitar ver a todos, tendo em vista que este foi um aspecto presente nas narrativas do documento, o que evidencia o poder disciplinar operando, em que o controle dos corpos, passa pela sua vigilância, como identificado desde o Panóptico de Bethan, que formaliza a microfísica do poder disciplinar (CASTRO, 2008), o que incide nos modos de ser professor; o professor é aquele que deve estar atento às crianças, organizar os espaços de modo que possa ver a todas e cada uma.

O processo de pesquisa evidenciou que na educação infantil, um dos mecanismos que contornam os modos de educar a infância é a brincadeira, que foi uma narrativa presente em todos os documentos orientadores da educação infantil. Nesse sentido, na proposta publicada em 1996a, na seção “Vamos brincar?”, há uma definição da brincadeira como princípio organizador desta proposta curricular, sendo que o documento explicita qual a concepção de brincadeira em que está pautado, na qual é considerada uma atividade tipicamente infantil, social e não inata. O texto afirma ainda, que na brincadeira a criança recria o mundo que a cerca e apropria-se dos conceitos e valores de sua cultura. Ressalta que pela brincadeira a criança recria a realidade por meio de sistemas simbólicos próprios e considera que é aprendida por meio das interações humanas. O texto destaca que a brincadeira não pode ser dissociada das regras da realidade, sendo que se baseia na concepção marxista de que o homem intervém no mundo por meio do trabalho e que a criança compreende essa relação na brincadeira, pois ela possibilita a compreensão do mundo real.

É interessante observar que essa narrativa evidencia um deslocamento do papel da brincadeira no processo de educação das crianças, sendo que enquanto no documento publicado em 1988, a brincadeira foi concebida como mais uma das atividades que possibilitam o desenvolvimento da criança, nessa proposta ela passa a ser concebida como meio para apropriação da cultura, compreensão de mundo e é definida como um princípio orientador da proposta, o que evidencia uma emergência da brincadeira como um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a criança na educação infantil, logo a constituição da docência, na medida em que o professor, precisa considerar a brincadeira ao pensar suas ações com as crianças, e deve pensá-la de modo a considerar que a criança precisa aprender a brincar, que a organização do tempo e do espaço devem favorecer o desenvolvimento da brincadeira, que o professor é o mediador, o sujeito mais experiente que vai contribuir para a criança conhecer o mundo por meio da brincadeira.

Por fim, a tecnologia política do corpo também foi identificada como um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar as crianças. Neste contexto, na proposta curricular publicada em 1996a, os discursos que contornam os modos de educar o corpo foram identificados no texto que prevê um subcapítulo específico, para apresentar as considerações acerca da hora do sono nas creches, em que as discussões estão centradas na necessidade ou não do sono para as crianças na creche. O texto afirma que: *“Para as crianças maiores de 4 anos a necessidade de dormir torna-se cada vez menor. O repouso, portanto, não deve durar muito tempo e não devemos obrigar que todos durmam”* (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p. 34).

O momento do sono foi a única ação de cuidado mencionada de forma específica no documento e a produção discursiva apresentada revela que as discussões estavam centradas nas decisões de possibilitar o momento do sono ou não, o que evidencia o poder disciplinar operando nas instituições, sendo que o poder que se incide sobre o corpo do indivíduo, que decide se ele pode dormir ou não, se necessita dormir ou não, é contornado por uma produção de verdade oriunda da instituição escolar que se debruça sobre o corpo que precisa de cuidado, mas que esse cuidado produz um determinado corpo e um determinado sujeito, em que o papel do professor passa a ser aquele que define quem precisa dormir, quem pode dormir, que vai organizar os espaços de modo a considerar o sono das crianças ou não, e que sua condição de sujeito mais experiente nessa relação, é autorizado a definir o que o corpo das crianças necessitam. Vale destacar que esse foi o único documento que abordou detalhadamente o momento do sono.

Com relação ao eixo de análise, a prática do exame que possibilita ao professor a produção de uma consciência de si, podemos afirmar que na proposta publicada em 1996a, foi possível identificar uma especialização desse aparato documental que compõe o planejamento, em que não basta apenas planejar qual vai ser a sua conduta considerando o desenvolvimento das crianças, como definido em 1988, agora a prática do exame que produz uma consciência de si por parte do professor, se especializa, sendo que a proposta destaca que é por meio da observação, reflexão e registro das brincadeiras que o educador encontrará os temas e conteúdos significativos para as crianças, e ainda considera que o registro escrito é a melhor forma de aproximar teoria e prática, sendo que defende que não há um modelo para o registro, mas indica modelos de roteiros para observação e registro, o que revela uma necessidade de subsidiar os professores na elaboração dessa documentação.

O roteiro está estruturado a partir dos três cantos básicos (brincadeira, expressão gráfica e leitura) que devem compor o espaço da sala de aula. Para cada canto foram

elencadas algumas questões que direcionam a observação e o registro, ou seja, que governam a prática do exame de si, de sua prática pelo professor. Um aspecto interessante a ser observado nas indicações de elaboração do registro é que os aspectos destacados para o roteiro não incluem as situações de cuidado, higiene e alimentação. Nas indicações da observação há uma breve menção a possibilidade de o professor observar as crianças no parque ou no lanche, mas a ênfase da observação está nas propostas de atividades dirigidas desenvolvidas com as crianças e nas interações nos cantos básicos estruturados na sala. Esse aspecto revela ainda, uma dificuldade em viabilizar a perspectiva apresentada no próprio documento em que as ações de cuidado e educação devem ser articuladas.

A ênfase no registro no documento, evidencia a produção de mecanismos que orientam o professor a tomar consciência de sua ação, de examinar a prática pedagógica, de a partir da observação e registro das atividades propostas, perceber a si e redefinir sua própria ação, o que evidencia a produção do registro como um mecanismo que possibilita a prática do exame e a produção de uma consciência de si pelo professor na educação infantil. Segundo Bujes (2001, p. 118):

As técnicas disciplinares [...] como instrumentos de exercício do poder, exercem o controle sobre a conduta de crianças e adultos, ao capturar não apenas as ações em curso e as já realizadas, mas também aquelas ainda por vir, numa operação que tem evidente propósito de regular tais processos de forma mais ampla e minuciosa possível.

Com base nas contribuições de Bujes (2001), podemos considerar que esse controle da conduta dos professores e das crianças, que se materializa por meio do registro, se constitui como um instrumento do exercício de poder, elaborado pelo próprio professor para refletir sobre si mesmo, sobre sua ação pedagógica, sua conduta, ao considerar as vivências das crianças e suas manifestações. Essa necessidade de produzir um registro que documente o vivido, produz uma conduta do professor, como reflexivo, pesquisador, em que as reflexões que analisam a teoria e a prática docente constituem-se num processo de pesquisa.

No que diz respeito à produção de uma determinada conduta docente, que não é mais a do técnico-normalista, podemos considerar as narrativas da proposta publicada em 1996a, que ressalta que já havia uma iniciativa de formação continuada para os professores da Rede, a partir de 1986, cuja denominação era PROEPRE, o que evidencia uma necessidade de a Rede subsidiar seus professores do ponto de vista científico, investindo assim, em sua qualificação profissional e na constituição de uma conduta docente que estuda, que pesquisa, que amplia sua formação, o que Gadelha (2009), atribui ao biopoder, a produção de um empreendedor de si na sociedade moderna.

Outro aspecto a se considerar, é que a perspectiva teórica apresentada na proposta concebe o professor como sujeito mais experiente que deve ser o mediador nas relações com as crianças, o que aponta elementos para a produção de uma nova figura do professor, não mais a do professor que facilita, ou que ensina, mas o que é responsável por fazer a mediação das relações das crianças com o mundo. O texto define ainda, que o papel do educador é ser modelo para a criança e há uma ênfase na ampliação dos conhecimentos sobre o mundo que cabe ao educador possibilitar às crianças.

O documento destaca ainda, o papel do educador como parceiro mais experiente, mediador dos conhecimentos e enriquecedor das interações vivenciadas na creche. Nesse sentido, os elementos apresentados no documento acerca da identidade do professor e sua função, revelam uma produção discursiva que produz uma determinada figura do professor que diverge da figura do professor técnico-normalista apresentada no documento “Programa de Educação Pré-Escolar – 1988”, sendo que apresenta aspectos que vão evidenciando a compreensão do professor como educador, mediador.

A proposta de 1996a define que o educador é aquele que planeja a intervenção intencional da ação educativa, considerando a heterogeneidade que compõe as crianças que frequentam esse espaço, mas há também na proposta, uma descrição de como não deve ser a postura do educador, nem diretiva, nem autoritária, nem espontaneísta, o que revela um discurso que produz uma interdição da ação docente, demarca o que o professor não deve ser ou não deve fazer. O texto reafirma novamente o professor como mediador e parceiro mais experiente nas relações com as crianças, ressaltando que ele deve estar atento as etapas do desenvolvimento infantil. É possível perceber uma recorrência de afirmações que concebem o professor como mediador no documento, sendo que foram observadas cinco situações no decorrer do texto que reafirmam essa perspectiva.

O documento define que o papel do educador é a partir das observações das brincadeiras selecionar quais conteúdos e temas as crianças necessitam saber, para trabalhar com eles no momento das atividades dirigidas. A proposta afirma que o educador deve ser elemento integrante da brincadeira, assumindo diferentes papéis de acordo com as necessidades do grupo, considerando o educador como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento. Essa perspectiva evidencia uma nova configuração da produção da figura do professor de educação infantil da Rede municipal de Florianópolis, que é anunciado no documento como um profissional que faz ciência, política e arte a partir dos instrumentos de seu fazer pedagógico, recuperando a unidade teoria e prática, o que demonstra uma importante ruptura com a perspectiva do “professor técnico”, elaborada a partir do documento

de 1988. No documento é possível observar que o professor não se configura mais como um facilitador do acesso ao conhecimento, como foi apresentado no documento de 1988, mas como o sujeito mais experiente que tem o importante papel de ser o mediador entre o conhecimento do mundo e da cultura e as crianças. Com base nos aspectos abordados, que contemplam as descobertas de cada eixo de análise acerca da produção de uma determinada conduta docente, podemos dizer que é produzida essa outra figura de professor que atua na educação infantil, a do **educador pesquisador-mediador**.

3.2.3 Pedagogo professor-escolar

“A transmissão dos conhecimentos científicos sobre a natureza faz-se necessário porque estes são um fator determinante da possibilidade da sociedade contemporânea se apropriar da matéria e transformá-la em mercadoria”
(FLORIANÓPOLIS, 1998, p. 24)

“A educação matemática infantil, nesta perspectiva, exige alguns princípios metodológicos e, conseqüentemente, uma nova postura tanto do professor quanto d criança no processo de transmissão-apropriação do conhecimento matemático escolar” (FLORIANÓPOLIS, 1998, p. 29)

A constituição da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, se consolida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996, o que implica na produção de mecanismos de poder, que em alguma medida, objetivaram demarcar o caráter educativo da educação infantil, em detrimento do caráter assistencial, do “fazer viver” (BUJES, 2001), que constitui o surgimento da creche enquanto instituição social.

Esse processo de demarcação de um caráter educativo da creche, pode ser observado desde a publicação do primeiro documento orientador em 1988, em que o discurso ressalta a necessidade de romper com uma perspectiva assistencial e secundariza os discursos que envolvem o cuidado com o corpo das crianças pequenas na educação infantil. Com a necessidade de considerar que a educação infantil atende crianças bem pequenas, que exigem uma atenção e um cuidado as necessidades do corpo, do biológico da criança, como alimentação, a higiene, o sono, no documento publicado em 1996a, há uma retomada dos discursos que envolvem o cuidado, articulado as práticas educativas, que definem uma indissociabilidade entre cuidado e educação.

Por outro lado, nessa trajetória histórica, em 1998 é publicado o documento “Educação Infantil: uma necessidade social”, em que ao mobilizar os eixos de análise elaborados nessa pesquisa para compreender a produção do sujeito professor na educação infantil, foi possível

observar que este documento orientador rompe com os discursos que demarcam uma construção própria acerca da educação infantil, em que as disputas em torno do assistencial e do educativo eram centrais.

Esse aspecto pode ser observado já no eixo de análise relação saber/poder, em que não foi possível identificar uma vinculação explícita no documento a uma teoria pedagógica, tendo em vista que os discursos vencedores dessa disputa foram demarcados pela psicologia e pelos dispositivos de poder nacionais, representados, principalmente pelos RCNEI, em que foi possível perceber uma ruptura dos discursos verdadeiros, com relação às perspectivas apresentadas nos documentos anteriores, pautadas na psicologia e na pedagogia crítica, tendo em vista que este documento evidencia uma centralidade dos discursos do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil como saber que contorna os discursos, o que revela um deslocamento da predominância do conhecimento científico para os saberes dos documentos orientadores nacionais.

Esse aspecto pode ser observado já na abertura do documento, em que Gisela Wajskop enfatiza que o “curso buscou divulgar e refletir sobre os princípios e concepções orientadores do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) [...] que visa fornecer uma meta de qualidade [...]” (FLORIANÓPOLIS, 1998, p. 7).

Enfim, foi possível observar uma ruptura dos discursos na relação saber/poder com relação aos documentos anteriores (1988 e 1996a), nos quais a ênfase estava nos discursos científicos da psicologia e pedagogia, de forma a operá-los com uma perspectiva voltada para infância, enquanto o documento de 1998 tem a centralidade do saber marcada pelo RCNEI e pelos conhecimentos mobilizados no ensino fundamental.

Vale destacar que o RCNEI foi um documento um tanto polêmico, desde sua elaboração até sua publicação. Conforme Cerisara (2002), o documento revela uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e as concepções anunciadas na introdução se diluem no documento, ficando submetidas à versão escolar de trabalho. É importante considerar que o RCNEI é publicado no mesmo período da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que regiam a organização pedagógica do ensino fundamental. Essa polêmica em torno do RCNEI revela um discurso em disputa no período, sendo que alguns discursos anunciavam uma necessidade de o trabalho pedagógico na educação infantil ter como referência a criança e não o ensino fundamental, enquanto outros discursos ancoravam-se na organização pedagógica do ensino fundamental para legitimar o caráter educativo da educação infantil, consolidado com a promulgação da LDB dois anos antes, o que revela que essa disputa também incidiu nos modos de ser professor na educação

infantil, que por vezes esteve referenciado no modelo escolar do ensino fundamental, por vezes, numa relação assistencial, em que as práticas de cuidado do corpo, incidiam na constituição de uma docência que acabava por se aproximar das relações domésticas em que a professora, se constituía como “cuidadora” das crianças pequenas.

Ainda que o RCNEI tenha se constituído como principal saber na elaboração do documento publicado em 1998, também foi possível observar uma mobilização dos saberes da psicologia na sua constituição, ainda que de modo secundarizado, em que o discurso da psicologia não se constitui como saber predominante no documento. Outro aspecto a se considerar é que há uma descontinuidade discursiva na relação saber/poder da psicologia no documento, em que mesmo que o texto mobilize o referencial conceitual de Vigotski, o faz de uma forma distinta daquela apresentada nos documentos anteriores. Esse deslocamento foi identificado no texto que aborda a matemática, define que na concepção histórico-cultural a matemática é concebida como pensamento e linguagem que possui peculiaridades construídas historicamente por signos e símbolos e afirma que a educação matemática nessa concepção exige uma nova postura do professor e da criança no processo de transmissão-apropriação do conhecimento matemático escolar. Essa narrativa que expõe a concepção de um conhecimento escolar a ser transmitido/apropriado, evidencia uma legitimidade da educação infantil como espaço escolar, que reproduz as práticas vivenciadas no ensino fundamental e demarca uma descontinuidade com a perspectiva apresentada nos documentos publicados em 1988 e 1996a.

Esse aspecto também foi observado no texto de história, em que o autor Mario Brinhosa compreende o professor como proprietário do saber, o que revela no discurso uma perspectiva adultocêntrica da relação pedagógica, na medida em que o saber é de propriedade de apenas um dos sujeitos da relação. O autor define que os conteúdos históricos devem pautar-se na educação infantil de forma interdisciplinar, o que reforça uma produção discursiva que reproduz a lógica de organização do trabalho presente no ensino fundamental.

As transformações das relações de poder que circunscreveram a definição da função social da creche, também foram observadas no documento publicado em 1998, em que foi possível identificar a centralidade da função da creche ancorada nos discursos que definem a função da escola, em especial, no que se refere à apropriação dos conhecimentos, ou seja, a produção da criança como um sujeito que se apropria do conhecimento, mas ainda que o discurso aproxime a função da creche à função da escola, não deixa de contemplar as discussões que contornam os discursos da educação infantil, em especial, a indissociabilidade do cuidado e da educação.

Esse discurso que retoma o cuidado e a educação como função das instituições de educação infantil, foi observado na proposta publicada em 1998, na narrativa que define como função social da escola o cuidar e educar, sendo que defende que se deve superar a dicotomia entre o cuidar e educar na busca em integrar as dimensões do cuidado, brincadeiras e situações de aprendizagem orientada em uma perspectiva educativa.

Nesse sentido, podemos afirmar que a definição da função social da creche nesse documento esteve contornada por um discurso que se aproxima das narrativas do ensino fundamental, que consideram como finalidade da escola a apropriação dos conhecimentos, mas também mobiliza a perspectiva apresentada no documento da educação infantil publicado em 1996a que demarca a indissociabilidade do cuidado e da educação, em que a função da creche contempla ainda, o cuidado e a educação das crianças pequenas.

No percurso de análise dos documentos da educação infantil, ainda que tenha se observado a produção de uma especificidade de sua função, que se constitui desde o surgimento das instituições em que se demarca o caráter assistencial, de cuidado com as necessidades básicas, em que as relações de poder incidem diretamente sobre o corpo das crianças, também foi possível observar a produção de um discurso que aproxima a finalidade da creche à função da escola. Essa aproximação foi identificada nos discursos que definem como finalidade das instituições de educação infantil a transmissão de conhecimentos, ou apropriação destes por parte das crianças.

No documento publicado em 1998 foi possível identificar essa aproximação com as finalidades do ensino fundamental, sendo que o texto que define que a função da escola é possibilitar a apropriação dos conhecimentos por parte das crianças, o que evidencia uma aproximação dessa narrativa aos discursos dos documentos do ensino fundamental e um deslocamento discursivo com relação aos discursos dos documentos da educação infantil, que definem a ênfase da função da creche no desenvolvimento das crianças por meio da educação e cuidado.

O texto afirma ainda, que cabe a educação infantil tornar acessível a todas as crianças elementos da cultura que enriqueçam seu desenvolvimento e inserção social e que cumpre um papel socializador, por meio de aprendizagens diversificadas em situações de interação.

Esse discurso que demarca um caráter escolar da educação infantil, em que sua função se consolida ao possibilitar a aquisição dos conhecimentos, pode ser observado ainda, no texto que ressalta o papel da educação infantil na apropriação pelas crianças dos conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente, na qual considera a educação

infantil como possibilidade de balizar a constituição dos alicerces constitutivos dos jovens e adultos de amanhã.

Outro aspecto que corrobora essa definição da função social da educação infantil no documento de 1998, é a mobilização do termo escola para designar a creche, o que evidencia a necessidade de demarcar o caráter educativo da educação infantil, ancorado nos modelos de organização da escola do ensino fundamental. O texto delimita que a educação infantil é uma das condições sociais para o exercício da cidadania da criança pequena, evidenciando os discursos dos documentos do ensino fundamental que definem como papel da escola a formação de um cidadão crítico. Vale destacar que a relação saber/poder que contorna esse documento está ancorada no RCNEI, sendo que essa aproximação às finalidades e às práticas do ensino fundamental pode ser compreendida pela definição dos discursos do RCNEI.

Segundo César (2004), ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI), Bujes demarca o “novo discurso moral” contido nesse dispositivo de poder, que se constituiu como a primeira diretriz curricular que incide sobre a criança no processo de escolarização. Conforme Maria Rita de Assis César, desde a primeira fase da escolarização já ficam claros os objetivos morais do processo educativo que se inicia. A autora recorre a Bujes (2001) para afirmar que:

A noção do desenvolvimento de uma moral autônoma é, na verdade, a imposição de uma pauta arbitrária de condutas tomadas como desejáveis, já preexistentes no espaço social e cultural. O indivíduo, a rigor, é levado a assumi-las como se as tivesse concebido e elaborado. Não se trata de uma crítica ao modelo existente, mas de um ajuste a ele. Na realidade, o objetivo não é mais, como nas pedagogias tradicionais, a disciplina vinda “de fora”, mas uma disciplina interiorizada (BUJES, 2001 apud CÉSAR, 2004, p. 157).

As contribuições de Maria Isabel Bujes confirmam a compreensão do poder disciplinar operando por meio desses dispositivos, em que a definição da função da educação infantil como lugar de transmissão de conhecimentos, de constituição de uma moral evidencia uma perspectiva de disciplinarização dos sujeitos, sendo que “a disciplina no interior da instituição educacional não é somente a disciplina do corpo, mas também a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes” (CÉSAR, 2004, p. 31).

Por outro lado, ainda que os documentos publicados em 1988 e 1998 evidenciem essa aproximação às finalidades do ensino fundamental, de transmissão dos conhecimentos, em que o poder disciplinar é central, nos documentos publicados a partir de 2000, há um deslocamento discursivo que refuta essa aproximação e interdita dos discursos as narrativas que se remetem ao ensino fundamental.

No que se refere aos mecanismos de poder mobilizados pela instituição de educação infantil para definir os modos de educar a criança pré-escolar, podemos afirmar que enquanto o documento publicado em 1988 definiu a criança como aluno que aprende e o documento de 1996a, produziu um discurso que contornou a criança como sujeito ativo, histórico e social e ainda um “homem pequeno”, o documento publicado em 1998, evidenciou diferentes perspectivas para conceber a criança.

Esse deslocamento discursivo dos modos de conceber a criança, pode ser observado no texto intitulado “A criança que brinca, pensa, sorri e produz história” de autoria de Mario César Brinhosa, em que afirma o papel da educação infantil na apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade pelas crianças, na qual considera a educação infantil como possibilidade de balizar a constituição dos alicerces constitutivos dos jovens e adultos de amanhã. Essa produção discursiva revela uma demarcação de um discurso que concebe a infância como preparação para uma fase seguinte, como observado nos documentos anteriores (1988 e 1996a). Por outro lado, o autor defende ainda, uma concepção de educação que concebe o homem como produtor de história, o que urge trabalhar com as crianças que elas são produtoras de sua realidade de forma crítica, participativa e transformadora, o que evidencia uma produção discursiva que ao mesmo tempo em que a criança é vista como possibilidade de constituir o jovem e o adulto, também é concebida como produtora da sua realidade.

Essa demarcação de um mundo adulto, para o qual a criança é preparada, conforme foi observado nos discursos dos documentos publicados em 1988, 1996a e 1998, pode ser compreendida a partir de uma relação saber/poder que compreende a infância como um período de ausência. Segundo Gondra (2010, p. 198):

Ora, essa chave também parece trabalhar no registro de uma vida segmentada, de um gradiente que termina por arbitrar uma separação entre o tempo da razão ou discernimento — próprio do mundo adulto — e o tempo da infância, tempo de ausência ou de fraqueza da razão.

Essa demarcação da criança como um sujeito a ser preparado, para se tornar o jovem e o adulto de amanhã, que revela uma compreensão da infância como tempo de ausência, de fraqueza da razão, incide na produção de uma conduta docente que reconhece o professor como aquele que tem um saber que deve transmitir a criança para suprir essa ausência, como o professor escolar que é o transmissor do conhecimento, que vai preparar a criança para ser o adulto do futuro.

Vale destacar que com base no eixo de análise elaborado nessa pesquisa, que buscou

identificar os modos de educar a infância, foi possível perceber que a organização do tempo, em geral, pela rotina e do espaço se constituíram como um dos modos de educar a criança na educação infantil. Porém, na análise do documento produzido em 1998, foi possível perceber uma exclusão desses aspectos, não sendo identificada uma narrativa que contemplasse a organização do tempo e do espaço no documento, o que revela a produção de um discurso que exclui o que tem sido próprio da educação infantil (como a organização de uma rotina, ou a necessidade de pensar as diferentes formas de organizar o espaço), tendo em vista que como afirma Narodowski (1993), a composição espacial e a distribuição do tempo da escola moderna, ancorados no método simultâneo, tem sido a matriz teórica elaborada pela pedagogia escolar desde três séculos atrás, o que não exige do documento que reafirma uma pedagogia escolar refletir ou elaborar apontamentos acerca desses aspectos.

Outro aspecto a se considerar se refere à consolidação da brincadeira como um dos mecanismos de poder que incidem nos modos de educar a infância, pois no documento publicado em 1998 é possível observar uma descontinuidade discursiva quanto ao papel da brincadeira, sendo que não foi identificada uma elaboração no documento que se debruce em discutir a brincadeira de forma detalhada, tendo em vista que Gisela Wajskop define que a brincadeira é concebida como uma linguagem e uma situação de aprendizagem organizada de forma independente pelas crianças, mas não há um aprofundamento dessa perspectiva ou da constituição do papel da brincadeira no documento. Outro aspecto a ser observar é que no texto que aborda a história e as ciências sociais, que tem como título “A criança que brinca, pensa, sorri e produz história”, apresenta a temática da brincadeira no título, mas não aprofunda as discussões acerca da brincadeira, o que evidencia uma descontinuidade da emergência da brincadeira como um mecanismo de poder que contorna os modos de educar a infância que foi mobilizado no documento publicado em 1996a, e contribui para a produção de uma conduta docente que reproduz os modos de ser professor no ensino fundamental, na qual a brincadeira também não ganha centralidade.

Com relação ao mecanismo de poder que buscou identificar as tecnologias políticas do corpo, podemos admitir que a partir do documento publicado em 1998, os discursos que definem os modos de educar o corpo são contornados pela relação saber/poder oriunda da educação física, sendo a primeira vez que aparece nos documentos referentes à educação infantil, um texto que se dedique a discutir o trabalho de educação física na educação infantil.

O texto intitulado “Educação física na escola de educação infantil: a construção da história possível” ressalta que considerar a psicomotricidade, o desenvolvimento, a aprendizagem motora e a recreação como tendências predominantes do trabalho da educação

física, importando-as do ensino fundamental pode ser um elemento limitador do movimento das crianças que frequentam a educação infantil, porém negar tais práticas é um erro tão grande quanto identificá-las como imprescindíveis a este processo. Demarca ainda, a atividade lúdica como elemento da ação educativa de grande potencial para interação social e afirma que a tendência em se trabalhar com a psicomotricidade contribui para o alargamento das possibilidades do se movimentar na educação infantil. Essa narrativa revela um governo do corpo que incide diretamente nos modos de a criança se movimentar, em que a educação, a normalização do corpo se dão pelo controle do movimento.

Outro aspecto a se considerar é que o texto afirma ainda, que o fenômeno cultural do movimento humano ultrapassa os limites da educação física, ou seja, precisam ser refletidos como fenômeno cultural de alto valor educativo que deve nortear todas as ações da escola, o que evidencia a centralidade do corpo nos mecanismos de poder mobilizados pela escola. A utilização recorrente das nomenclaturas escola e aluno para se referir à educação infantil, revelam a necessidade de demarcar o caráter escolarizante da educação infantil com maior ênfase do que a regularidade observada nos documentos anteriores.

Vale destacar ainda, que o eixo de análise “A prática do exame: a produção de uma consciência de si”, que buscou identificar quais mecanismos as práticas discursivas desenvolveram para que o professor produzisse uma consciência de si acerca de sua conduta, revelou que o planejamento e a documentação pedagógica, se constituíram como esse mecanismo que possibilita ao professor produzir uma análise de si mesmo e de sua conduta. Porém, o documento publicado em 1998, foi o único documento elaborado pela Rede que não contemplou em sua narrativa, orientações acerca do planejamento, o que evidencia uma exclusão desse instrumento no documento.

Com relação às narrativas que produzem uma determinada normalização da conduta docente no documento elaborado em 1998, foi possível observar que há uma variação acerca das narrativas que normalizam os modos de ser professor, em que foi possível observar desde a definição do professor como pesquisador, que registra, avalia, abre o diálogo, de forma a possibilitar avanços e mudanças, como observado no texto intitulado “O ensino da arte na educação infantil”. Ou ainda, como observado no texto que aborda a matemática, que concebe o professor como mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito do conhecimento, ou seja, revela determinada produção da figura do professor, sendo que afirma que a educação matemática nessa concepção exige uma nova postura do professor e da criança no processo de transmissão-apropriação do conhecimento matemático escolar, em que essa narrativa que expõe a concepção de um conhecimento escolar a ser transmitido/apropriado, evidencia uma

legitimidade da educação infantil como espaço escolar, que reproduz as práticas vivenciadas no ensino fundamental.

No texto que aborda o trabalho com a história, afirma que um professor positivista e liberal se difere de uma perspectiva dialética, o que revela diferentes percepções da figura do professor na narrativa. O texto aponta, também, que professor e criança se tornam sujeitos do processo educativo e da história, em que concebe o professor como proprietário de conhecimentos e não portador de técnicas que viabilizem a transmissão de informações. A partir desses aspectos, podemos considerar que nessa narrativa há indicativos da produção de um professor que contraria outras concepções apresentadas nesse mesmo documento, na medida em que concebe a transmissão dos conhecimentos como parte da ação pedagógica, logo, do papel do professor. Outro aspecto que merece destaque é que a ênfase no não domínio da técnica de transmissão do conhecimento, pois rompe com o discurso elaborado por Comenius (CAMBI, 1999), no qual o domínio da técnica consistia na centralidade do trabalho pedagógico, a didática se caracterizava como aspecto central da ação do professor.

Outra narrativa identificada no documento que produz uma normalização da conduta docente, diferente dos aspectos apresentados até aqui, se refere ao último texto apresentado no documento tem como título “Desafios atuais da educação inclusiva”, que defende que a inclusão é uma questão de ética e que as escolas inclusivas demandam educadores com aprofundamento pedagógico, o que evidencia uma necessidade de qualificação profissional dos professores para efetivar a inclusão.

Vale destacar que embora o documento seja destinado a educação infantil, a predominância dos termos educandos, escola, transmissão, alunos no documento, evidencia uma produção discursiva que reforça o caráter escolarizante que reproduz a lógica de organização do ensino fundamental na educação infantil. Ainda com relação à regularidade discursiva dos termos que se remetem aos profissionais que atuam na educação infantil, pode-se observar nesse documento uma frequência bem menor dos termos no decorrer do texto, assim como, uma variedade pequena de nomenclaturas, sendo que as nomenclaturas utilizadas foram: profissionais da educação, educadores e professores, sendo estes termos utilizados aproximadamente 43 vezes no decorrer de todo o documento. Nessa regularidade foi possível observar uma menção ao termo profissional da educação, sete repetições do termo educadores e 35 recorrências do termo professor, o que demonstra uma predominância do termo professor para designar o profissional que atua na educação infantil, diferentemente do documento de 1996a, no qual a predominância foi educador.

Um aspecto importante a se destacar com relação às políticas educacionais do período no que se refere à profissionalização da educação infantil, consiste em que a LDB de 1996, em seu artigo 62, prevê que a formação do professor da educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, sendo admitida como formação mínima para o exercício na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Esse dispositivo de poder define a necessidade de uma formação em nível superior para os professores da educação infantil pela primeira vez na história da educação brasileira, o que revela o imperativo de uma qualificação profissional, assim como, a consolidação do caráter educativo desta etapa da educação básica, sendo que a licenciatura predominante é a Pedagogia, ou seja, se forma o pedagogo como profissional da educação infantil.

Outro aspecto a ser observado é que o documento foi estruturado por textos que abordam os conhecimentos referentes às áreas do conhecimento, o que se aproxima da estrutura do RCNEI, mas se difere dos demais documentos elaborados até o período pela educação infantil, que se estruturam a partir ou dos objetivos definidos pelos estágios de desenvolvimento (1988) ou pela brincadeira e organização dos espaços (1996a), o que revela uma produção discursiva que se aproxima muito da forma de organização curricular do ensino fundamental, aspecto que contribui para a produção de uma outra figura de professor a partir desse documento, a **do pedagogo professor escolar**.

Vale destacar ainda, que o documento não contempla em sua produção discursiva aspectos que considerem o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os bebês, nem aponta indicativos que considerem o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, na medida em que os textos se caracterizam como uma produção teórica que aponta conceitos acerca das áreas do conhecimento nas quais se propõe dissertar. Essa estruturação do documento se difere dos documentos anteriores os quais a produção discursiva se estruturou de forma a orientar a conduta dos professores e do trabalho pedagógico.

Outro aspecto observado que corrobora essa ausência de subsídios a organização do trabalho pedagógico que considere o que é específico da educação infantil, é que o documento não apresentou nenhuma seção destinada a discutir o planejamento na educação infantil, tema contemplado em todos os outros documentos orientadores analisados, sendo que o planejamento foi considerado como instrumento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que possibilita a prática do exame sobre sua própria prática pelo professor. Por fim, com base nos aspectos abordados, podemos afirmar que esses elementos corroboram com a produção da figura do **pedagogo professor escolar** no período.

3.2.4 Pedagogo profissional da infância

“[...] a autora ressalta diferenças essenciais entre as funções das instituições de educação infantil e a da instituição escolar. A escola é o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, sendo que a educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. A escola tem como sujeito o aluno, como objeto o ensino nas diferentes áreas, através das aulas; a creche e a pré-escola têm como sujeito a criança, como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo” (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 19)

A pesquisa possibilitou identificar que a constituição de uma subjetividade docente, de um determinado modo de ser professor, se alterou no decorrer da história da Rede, e foi permeada por um conjunto de mecanismos de poder que produziram certos modos de ser professor, mas em especial, a partir do ano 2000, com a publicação do documento “Síntese de qualificação da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2000a), há a produção de um discurso que evidencia uma ruptura, em especial, com os enunciados produzidos no documento elaborado em 1998, em que a demarcação da centralidade da infância e a produção de uma especificidade desta etapa da educação básica produzem modos próprios de ser professor das crianças pequenas, que se diferencia dos modos de ser professor no ensino fundamental, ou de ser um professor escolar.

Vale destacar que ainda que a constituição de um professor da infância tenha sido central a partir da publicação do documento no ano 2000a, essa produção de um professor da infância não foi uniforme, linear ou ascendente, pois a cada novo documento publicado, a normalização da conduta docente ganha outros contornos, como a ênfase na relação, numa conduta docente relacional, ou ainda, um destaque na figura feminina e ética na educação infantil, o reconhecimento do lugar de professora demarcada pela mulher, que produz uma professora relacional e ética, e por fim, na demarcação da nomenclatura profissional para designar os professores que atuam na educação infantil, como foi possível observar no último documento publicado em 2015a, com a produção de uma profissional da educação infantil.

Essa ruptura com um conduta do professor escolar, foi identificada já no documento publicado no ano de 2000a, intitulado “Síntese de qualificação da Educação Infantil”, que revela um marco importante na trajetória da Rede, tendo em vista que os saberes mobilizados por esse discurso se mostram permanentes nos demais documentos publicados até 2015, nos quais foi possível identificar uma relação saber/poder ancorada na Pedagogia da Infância, que foi predominante na organização do trabalho pedagógico da Rede.

Essa vinculação teórica pode ser identificada no documento, no trecho em que as autoras citam quais textos foram mobilizados como referência para desenvolver o trabalho formativo com a Rede, dado que um dos textos aborda as possibilidades de uma pedagogia da educação infantil, o que evidencia a construção de uma especificidade da docência para esta etapa da educação básica. Segundo Stemmer e Wiggers: “[...] uma Pedagogia da Educação Infantil ou, numa visão mais ampla, um Pedagogia da Infância deve ter como objeto de preocupação a própria criança [...]” (apud FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 19).

Na epígrafe do documento há uma citação do pedagogo e educador italiano Loris Malaguzzi, em que afirma que para a pedagogia é importante não ser prisioneira de uma certeza demasiada, mas ser consciente da relatividade de seus poderes e das dificuldades de traduzir os ideais em prática. Essa afirmação produz efeitos de verdade em alguns âmbitos, o primeiro deles poderíamos dizer que legitima a pedagogia como ciência da educação, pois recorre a ela para pensar a educação e demarca a relatividade dos saberes e do alcance dos poderes dessa ciência nas relações educativas vivenciadas no espaço educativo. Esse anúncio logo na epígrafe do documento expressa determinada perspectiva de produção de verdade no próprio documento e ainda legitima o lugar do pedagogo como profissional da educação infantil.

Outro autor citado no texto é Miguel Arroyo, que foi mobilizado para embasar a concepção de infância, sendo ela a que deve ser vivida em sua plenitude, não como um período preparatório para outra idade. O documento também cita a professora Eloísa Rocha que foi mobilizada como referência para respaldar o conceito de Pedagogia da Infância desde o documento publicado em 2000a.

O texto apresenta brevemente a história da infância e da pedagogia, defendendo a educação infantil como um espaço educativo que contempla a crianças em todas as suas dimensões humanas. Ressalta as diferenças entre as funções das instituições de educação infantil e das instituições escolares, pois define a escola como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, e a educação infantil como espaço com a finalidade de complementaridade à educação da família.

É possível observar que o texto explicita claramente funções distintas para as duas etapas da educação básica, revelando uma descontinuidade discursiva com relação aos documentos anteriores, na medida em que o acesso aos conhecimentos básicos na perspectiva apresentada no documento elaborado no ano de 2000a foi definido como uma função restrita à escola, enquanto nos documentos apresentados em 1988, 1996a e 1998, o acesso aos

conhecimentos era função da educação infantil, com uma ênfase maior no documento de 1998.

Outro aspecto interessante a se observar nesse texto, é que ele demarca que as nomenclaturas escola, aluno, aula e ensino são termos próprios do ensino fundamental, da escola, o que produz uma exclusão, uma interdição discursiva destes termos dos discursos da educação infantil. É importante considerar que, assim como o texto interdita o uso de alguns termos na creche e na pré-escola, legitima outros, pois as nomenclaturas que passam a ser consideradas próprias da educação infantil são: a criança, as relações educativas e espaço de convívio coletivo. É importante destacar que esses termos estão grifados no texto, evidenciando a distinção entre as etapas e a demarcação da produção de uma especificidade na educação infantil.

O texto apresentado no documento defende uma Pedagogia da Infância que deve ter como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição como ser humano e suas capacidades em todas as dimensões humanas. Ressalta a importância de se considerar a infância como categoria social e as singularidades das características e necessidades das crianças pequenas na organização do trabalho pedagógico, que não pode ser pautado numa perspectiva escolarizante que tem a disciplina como eixo, sendo necessário considerar que nesse trabalho pedagógico há uma intencionalidade educativa em todas as ações docentes com as crianças pequenas.

Essa afirmação contida no texto, de uma pedagogia que tem como objeto a criança, nos leva a refletir acerca das produções discursivas em torno da pedagogia ao longo da história, sendo que para Comenius a pedagogia teria como objeto a didática, já para Rousseau teria como centralidade a criança, para Hebart o centro do problema educativo é o professor e para Dewey o objeto é a atividade da criança (CAMBI, 1999). Esses são autores que produziram discursos com efeitos de verdade acerca da educação e da pedagogia ao longo da história, que conquistaram uma permanência discursiva ao longo do tempo e influenciam as teorias pedagógicas até hoje. Podemos observar que destes teóricos, dois deles já consideravam a criança como objeto da pedagogia — Rousseau e Dewey —, porém o texto apresentado no documento orientador propõe uma pedagogia específica da educação infantil, que tem a criança, a infância como objeto e se diferencia da pedagogia destinada à escola, mesmo que na escola os sujeitos ainda sejam crianças, em especial, nos primeiros anos do ensino fundamental.

Outro aspecto a ser observado em relação aos discursos que orientam a educação infantil no documento “Síntese da qualificação da Educação Infantil-2000”,

(FLORIANÓPOLIS, 2000a) se refere à mobilização do conceito de atividade que passa a ser substituído por situações significativas, o que revela uma exclusão do conceito de atividade ancorado na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, considerando que essa é outra descontinuidade identificada na relação saber/poder desse documento, tendo em vista que os conhecimentos da psicologia foram predominantes no documento de 1988 e 1996a, mas passam a ser secundários nos documentos publicados em 1998 e 2000a.

O documento publicado no ano de 2000a se constitui como um marco importante na produção de um discurso verdadeiro acerca do trabalho pedagógico na educação infantil. No texto, é possível observar um deslocamento discursivo em relação aos documentos anteriores, em especial, no que concerne à abordagem teórica na qual o documento está ancorado, ao considerarmos que nos documentos anteriores havia uma predominância da psicologia do desenvolvimento como perspectiva teórica que produzia os efeitos de verdade acerca dos modos de educar a infância, representados por Jean Piaget (1988) e Levi Vigotski (1996), porém no documento publicado em 2000a é possível observar esse deslocamento, sendo que a ênfase teórica está pautada na perspectiva de uma abordagem sociológica, representada pela pedagogia da infância, o que implica numa modificação importante das concepções de trabalho pedagógico na educação infantil, logo na constituição da própria docência nesta etapa da educação básica.

Com base nos aspectos abordados é possível observar que a narrativa discursiva quanto à relação saber/poder, presente no documento “Síntese da qualidade educação infantil-2000” (FLORIANÓPOLIS, 2000a), evidencia a produção de uma especificidade da educação infantil, logo da docência na educação infantil, o que contribui para produzir outras figuras de professor distintas daquelas produzidas nos documentos anteriores.

Notamos nas seções introdutórias do documento uma diferença expressiva nos termos que se referem à educação infantil e sua função, pois enquanto o documento publicado em 2000a, com base na Pedagogia da Infância, enfatiza a valorização da infância e da criança, que demarca a função social da educação infantil como complementar a educação da família e defende a creche como espaço de viver a infância, refutando toda a produção discursiva que se remete ao contexto escolar e a escolarização, o documento de 1998, ancorado no RCNEI, recorre a termos como escola para se referir às unidades de educação infantil, aluno para se referir às crianças e define como função primordial desta etapa da educação básica, a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, mobilizando termos como transmissão do conhecimento.

Com base nesses aspectos, foi possível identificar a produção de um discurso que rompe com as narrativas que reproduzem a lógica do ensino fundamental na educação infantil, em que a relação saber/poder que nos documentos anteriores tinha a psicologia como discurso verdadeiro, passa a demarcar como verdade os saberes da Pedagogia da Infância, ancorada, em especial, na sociologia, o que produz outros modos de ser professor na educação infantil, um modo que é específico desta etapa da educação básica.

A produção dessa especificidade da educação infantil é identificada como uma permanência nos documentos orientadores, publicados posteriormente, sendo que no ano de 2004 a Rede publicou o documento “Educação Infantil: formação em serviço”, a partir do qual foi possível identificar que os saberes predominantes no documento estão vinculados à Pedagogia da infância, evidenciando uma permanência do discurso verdadeiro elaborado pelo documento de 2000a. O texto mobilizou Miguel Arroyo para subsidiar as discussões acerca da infância e suas especificidades.

Na epígrafe do documento há uma citação de Bujes, que afirma que as creches e pré-escolas vão constituir um importante espaço de descoberta do mundo para as crianças e que compartilhar esta responsabilidade social não é pouca coisa, “ela nos desafia, nos compromete e nos provoca” (BUJES, 2004). Essa opção de escolha teórica para epígrafe demonstra uma demarcação da função social da educação infantil, assim como, uma definição de conduta do professor como aquele que desvenda o mundo com as crianças.

O prefácio de autoria de Verena Wiggers, intitulado “O cotidiano da educação infantil: oficinas pedagógicas”, inicia com a pergunta: qual o conteúdo básico que organiza o cotidiano do atendimento da educação infantil? A partir dessa reflexão a autora afirma que é preciso reconhecer as especificidades da infância e da criança nas diferentes idades e contextos culturais. Afirma que não basta considerar a faixa etária das crianças para organizar o cotidiano, pois o que constitui a criança, não é apenas a natureza infantil, mas também os elementos culturais. Essa produção discursiva evidencia que os conhecimentos “Psi” que antes eram predominantes na organização do trabalho com as crianças, em especial nos documentos de 1988 e 1996a, agora mostram-se insuficientes, sendo que se recorre à sociologia para compreensão da criança e da infância.

Outro aspecto que evidencia a permanência dos discursos ancorados na pedagogia da infância no documento de 2004, pode ser notado na seção do documento que se destina a apresentar o quadro geral da qualificação da educação infantil, em que define que o objetivo da formação é “[...] dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil Municipal, que tem como princípio uma pedagogia da infância, considerando a criança como

sujeito de direitos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 21) e indica que a educação infantil deve possibilitar o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

O texto referente ao planejamento no documento de 2004, recorre a Marx para afirmar que a “prática é critério de verdade de qualquer teoria”, o que envolve uma relação saber/poder que considera a implicação dos efeitos de verdade na constituição dos sujeitos e nas suas práticas. O texto defende ainda, que o novo que se apresenta nesse momento histórico é a construção de uma pedagogia da educação infantil que tem como foco central a especificidade do cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos de forma indissociável e complementar à família, apontando a necessidade de ter a criança como foco do trabalho pedagógico.

O documento evidencia uma preocupação explícita em demarcar os princípios da educação infantil, pautados na pedagogia da infância, a concepção de criança, de sociedade, do trabalho pedagógico, para depois delinear as possibilidades do trabalho por projetos.

Vale destacar que ainda que o discurso se proponha a delimitar uma especificidade da educação infantil, que refuta as práticas escolarizantes e interdita os termos próprios da escola, como ensino, aluno, escola, foi possível perceber que esses aspectos ainda permanecem no documento, pois no texto referente à linguagem, a escrita é definida como instrumento do pensamento reflexivo e o texto ressalta que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias, relevantes para a vida, que a escrita deve ser ensinada não como uma habilidade motora, mas como uma atividade cultural complexa. Ressaltamos o uso recorrente do termo ensino no texto para remeter ao processo de compreensão da linguagem escrita, tendo em vista que este foi um termo interdito no documento de 2000a, no qual ao se produzir as bases da pedagogia da infância, foram refutados todos os termos que remetiam ao processo de escolarização, dentre eles, o ensino, termo este que volta a compor o discurso no documento de 2004, revelando as disputas em torno do saber de uma pedagogia escolar e de uma pedagogia da infância.

Essa disputa pode ser observada no documento, tendo em vista que o texto demarca também, o esforço da educação infantil em consolidar uma pedagogia da infância que contemple as múltiplas dimensões humanas e por isso o trabalho não deve se restringir à linguagem escrita. Essa narrativa evidencia uma continuidade discursiva com a produção de uma especificidade da docência na educação infantil que vem sendo elaborada desde o documento de 2000a.

O documento recorre às contribuições de Miguel Arroyo para defender que a educação infantil seja um espaço de viver a infância e que se viva a cidadania, considerando a criança

um cidadão, não um espaço que prepare a criança para uma etapa posterior, nem para que sonhe em um dia ser cidadão, o que refuta as narrativas de preparação para uma etapa posterior observadas nos documentos anteriores, em especial, aqueles publicados em 1988, 1996a e 1998.

Enfim, podemos considerar que a narrativa produzida no documento publicado em 2004, contribui para a consolidação de uma pedagogia da infância, na relação saber/poder que circunscrevem os discursos do documento. Porém, ainda que o documento publicado em 2004, anuncie uma vinculação a pedagogia da infância, foi possível identificar uma retomada dos discursos da psicologia, a partir das contribuições de Piaget no texto de artes, da teoria histórico-cultural com base em Elkonin e Vigotski para discutir os jogos, brincadeiras e a linguagem e para discutir a questão da sexualidade recorre às contribuições da psicanálise, com Sigmund Freud. É interessante observar que essa retomada da função “Psi”, não mobiliza apenas uma perspectiva teórica da psicologia como observado nos documentos de 1996a e 1988, mas apresenta uma variedade de autores de diferentes vertentes teóricas da psicologia para produzir os efeitos de verdade no discurso.

No documento de 2004, o texto que aborda o trabalho com a arte na educação infantil, recorre a Vigotski para fundamentar o argumento do papel da arte como centro de todos os processos biológicos e individuais do indivíduo, o que evidencia uma relação de saber/poder na qual o conhecimento da área da psicologia ainda tem grande influência, o que foi desconsiderado no texto apresentado na seção destinada a discutir o planejamento nesse documento.

Essa permanência dos saberes da psicologia pode ser observada no texto apresentado na seção oficinas, que tem como título “A linguagem escrita na educação infantil - algumas considerações”, o qual aborda a linguagem escrita como forma de comunicação e ressalta que para Vigotski, ensina-se a criança a desenhar letras e construir palavras, mas não se ensina a linguagem escrita. É possível observar uma demarcação da relação saber/poder pautada nos conhecimentos da psicologia histórico-cultural para definição do trabalho com a linguagem oral e escrita no documento. Essa demarcação evidencia uma continuidade discursiva desde o documento de 1996a.

O texto menciona, ainda, a concepção de jogo dramático associado ao jogo simbólico a partir de Piaget, o que evidencia um retorno do discurso psicológico presente no documento de 1988, que havia sido rompido a partir de 1996 e corrobora a mobilização dos diferentes saberes da psicologia no documento.

O documento ressalta as transformações que o termo brincadeira/jogo sofreu ao longo desse movimento de discussão, que precisou ser desfeito para que outros fossem feitos, recorrendo a Brougère e Elkonin para conceituar o jogo e a brincadeira. Nessa perspectiva, o texto defende uma perspectiva da brincadeira que ao mesmo tempo em que pode ensinar, também pode possibilitar o respeito à forma de a criança ver o mundo, sendo que para isso se viabilizar, é necessário projetar, sistematizar e organizar o tempo e o espaço da educação infantil. É possível observar algumas permanências com relação ao discurso produzido no documento de 1996a, tendo em vista que a autora inclusive cita o documento, mas destaca que é necessário repensar alguns aspectos, em especial, as práticas com bebês, ao considerar que a partir da teoria histórico-cultural, os bebês ainda não desenvolveram a função simbólica necessária à brincadeira de faz de conta, o que implica um outro olhar sobre a brincadeira com os bebês que não foi contemplado no documento de 1996a, segundo a autora.

Por outro lado, ainda que o documento publicado em 2004, tenha mobilizado de forma recorrente os saberes da psicologia, o texto também refuta o enquadramento do desenvolvimento das crianças em fases ou estágios, que definam o que é adequado para sua idade, o que evidencia um rompimento com a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, que na relação saber/poder foi bastante valorizada nos documentos de 1988 e 1996a.

Em continuidade a consolidação de uma relação saber/poder pautada na Pedagogia da Infância, no ano de 2010 é publicado o documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil”, que já deixa registrado na introdução que esta sistematização não pretende inaugurar uma proposta na Rede, mas considerar sua trajetória histórica iniciada em 1976, ou seja, considera as narrativas elaboradas ao longo desse período que constam nos documentos analisados até aqui. Afirma que as diretrizes foram elaboradas pela professora Eloísa Candal Rocha, que retoma os princípios pedagógicos para educação infantil produzidos e anunciados no documento de 2000a, ou seja, os princípios que produzem uma especificidade do trabalho na educação infantil pautado na Pedagogia da Infância. O documento enfatiza a função social da educação infantil, os núcleos da ação pedagógica e as implicações desses aspectos no caráter da docência.

No texto que define as diretrizes, Eloísa C. Rocha demarca a consolidação de uma pedagogia da infância e não da criança, como anunciado nas pedagogias liberais, o que se revela na defesa da perspectiva de uma infância situada, não de uma criança genérica. Ressalta ainda, que a pedagogia da infância tem como objeto de preocupação os processos de constituição dos conhecimentos pelas crianças, que se diferencia, na medida em que considera as diferentes dimensões humanas e os sujeitos históricos da intervenção educativa. É

pertinente notar que a definição da pedagogia da infância no documento de 2000a aborda como centralidade dessa concepção, a possibilidade de viver plenamente a infância, e no documento de 2004, que tem como foco central a especificidade do cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos de forma indissociável e complementar a família, ou seja, nos três documentos há diferentes abordagens acerca da pedagogia da infância, que não se contradizem, mas evidenciam nuances no discurso que constituem um detalhamento e ampliação dos saberes que contornam essa pedagogia.

Outro aspecto observado no documento, é que o texto define a pedagogia da infância como uma pedagogia das relações, em que menciona a perspectiva de cuidado a partir de Foucault em sua obra o cuidado de si, na qual o cuidado se atrelava ao conhecimento de si, realizar uma prática de si. Ressalta a necessidade de o educador cuidar de si, para ter a possibilidade de cuidar do outro (criança). O texto relata ainda, o desafio das políticas públicas em educação de construir propostas para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos que se desviem das perspectivas higienistas e assistenciais. Recorre a Bakhtin para pensar a constituição dos sujeitos e da linguagem, o que evidencia uma nova perspectiva teórica na relação saber/poder na educação infantil que ainda não havia sido mencionada em nenhum outro documento orientador.

O documento publicado em 2010, enfatiza a necessidade de romper com a divisão entre cuidado e educação, de superar a perspectiva que define a educação como ensino e o cuidado como as atividades de rotina. Essa narrativa evidencia a produção de um discurso que reforça a indissociabilidade do cuidado e educação na educação infantil, já anunciada desde o documento de 1996a.

Nas diretrizes publicadas em 2010 é evidenciada a mobilização de outros saberes, uma vez que defendem que as práticas pedagógicas estruturadas no cotidiano da creche e da pré-escola precisam tomar como pressupostos e fundamentos teóricos advindos da filosofia, antropologia, sociologia e psicologia, mas demarcam uma centralidade do discurso ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Esse anúncio de um destaque da psicologia histórico-cultural pode ser observado no documento que recorre a Vigotski para fundamentar o posicionamento de que a pré-escola não deve utilizar os conteúdos e métodos de trabalho da escola, mobilizando o argumento que tanto a psicologia quanto a pedagogia definem: que nessa etapa a finalidade da educação deve ser a ampliação e o enriquecimento do desenvolvimento das crianças, não a aceleração artificial do desenvolvimento psíquico infantil. O texto recorre a Vigotski, no terceiro volume das obras escolhidas, como produção teórica para ajudar a compreender o processo de

aquisição da linguagem escrita. Mobiliza, também, as contribuições de Wallon para definição do movimento como resultado das relações entre o biológico e o social.

Por fim, as relações saber/poder que circunscreveram os discursos das diretrizes estiveram contornadas pela ampliação da perspectiva da pedagogia da infância, em que as relações educativas e o cuidado ganham centralidade no discurso, sendo que ainda que seja um deslocamento suave da centralidade do saber, expressa uma mudança importante na conduta docente, em que a ênfase da ação do professor deve estar na relação e o cuidado se constitui como um princípio do trabalho pedagógico.

Em continuidade a publicação das diretrizes, no ano de 2012 é publicado o segundo volume, que tem como título “Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis”, que na relação saber/poder, retoma as bases da Pedagogia da infância e suas implicações para a constituição da docência.

O texto apresentado na primeira parte do documento que tem como título “Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil” é de autoria de Eloísa Rocha, uma das consultoras do documento e a teórica que inaugura a pedagogia da infância no documento de 2000a. No texto a autora afirma que a perspectiva do termo educacional-pedagógico é pautada em Maria Lúcia Machado que demarcada a intencionalidade definida, planejada e sistematizada das ações junto as crianças. Eloísa Rocha (2012) afirma que as discussões engendradas no município acerca da definição de orientações educativas representam o movimento nacional, ou seja, revela a articulação da relação de saber/poder nos diferentes âmbitos da sociedade. Porém, ressalta que a Rede apresenta um diferencial na qualidade das discussões que se justifica pelo grau de formação inicial e continuada dos profissionais que a compõem, o que revela um perfil docente altamente qualificado.

Eloísa Rocha retoma que desde a publicação dos princípios pedagógicos no ano de 2000a há um movimento de reflexão e debate que visa orientar as práticas, ou seja, essa narrativa evidencia a necessidade de aprofundamentos que permitam a consolidação dos princípios que demarcaram um divisor de águas na definição das especificidades da educação infantil e da docência.

A autora afirma que a definição da função da educação infantil e dos NAPs implicou num certo caráter da docência. Essa narrativa evidencia que a produção das especificidades da educação infantil constituída com base numa Pedagogia da Infância, implica diretamente nos modos de ser professor e definem certas condutas docentes, ou seja, normalizam as condutas da população de professores da Rede a partir dos saberes dessa pedagogia que se constitui como um discurso verdadeiro na Rede.

Eloísa Rocha (2012) afirma que a partir dos pressupostos da Pedagogia da Infância, a dimensão dos conhecimentos na educação infantil se estabelece numa relação vinculada aos processos de constituição das crianças, pois concebe que a aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade numa infância social e historicamente situada. Essa narrativa evidencia a continuidade de um discurso que desloca o centro da ação pedagógica para a relação, como já foi definido no documento de 2010. A autora defende ainda, a necessidade de se considerar a perspectiva histórica, social e cultural das crianças, da infância e da sua educação.

O texto das diretrizes aborda as relações pedagógicas, e define que a auscultação das crianças é essencial para orientar as decisões pedagógicas por parte dos professores. Afirma a necessidade de os professores educarem o olhar rompendo com uma relação verticalizada e de subordinação, ainda que adultos e crianças ocupem um lugar diferente nessa relação. Anuncia essa perspectiva como uma pedagogia pautada nas relações, o que corrobora a produção de uma figura do professor cuja centralidade da ação está na relação, produzida a partir do documento publicado em 2010 e que se consolida como uma permanência no documento publicado em 2012.

Essa centralidade da relação no discurso da pedagogia da infância, que ganhou contornos mais precisos no documento publicado em 2012, pode ser identificada no texto que retoma os princípios pedagógicos para educação infantil no município em que define as relações como objeto da educação infantil, em que a valorização da relação no contexto educativo reside no fato de que é por meio das relações que nos constituímos e aprendemos.

O texto das orientações publicadas em 2012 também define a psicologia histórico-cultural como base para fundamentar a compreensão do desenvolvimento infantil, o que evidencia uma continuidade discursiva na relação saber/poder, em que os conhecimentos da psicologia, em especial, da psicologia histórico-cultural se mostram permanentes. O documento afirma que esta perspectiva teórica reforça a necessidade de construir uma ação docente para a educação infantil, na medida em que a aceleração artificial do desenvolvimento, antecipação ou reprodução do modelo escolar na educação infantil não contribui para o desenvolvimento das crianças de forma a construir as bases que possibilitem a formação integral delas, numa perspectiva de ampliação e enriquecimento desse desenvolvimento. Essa produção discursiva corrobora a produção de uma especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, anunciada desde a publicação do documento em 2000a e agora ancorada na psicologia, na medida em que para demarcar os pressupostos da pedagogia da infância o saber predominante era o da sociologia. Ainda pautado na psicologia

histórico-cultural, o documento define a brincadeira como atividade principal da criança, a partir das contribuições de Vigotski.

A parte II das orientações publicadas em 2012 aborda como tema “A brincadeira”, sendo que no início do texto é apresentada a concepção de brincadeira na qual o documento se baseia, recorrendo a Kishmoto e Brougère para as definições de jogo, brinquedo e brincadeira. O documento considera a brincadeira como eixo estruturante do trabalho com as crianças, sendo que no documento publicado em 1996a, a brincadeira já havia sido definida como princípio organizador da proposta, o que evidencia uma continuidade discursiva.

Por fim, o terceiro volume das diretrizes é publicado em 2015a, e tem como título “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, sendo que o documento ressalta que para um refinamento das diretrizes, foram confrontadas as orientações e a documentação pedagógica produzidas pelas professoras que atuam na Rede, de forma a incorporar no currículo as experiências do cotidiano que ainda não estavam evidentes. O texto destaca ainda, que para mediar o diálogo no âmbito teórico, com as orientações e as propostas apresentadas pelos professores, foram organizados momentos de estudos com quatro consultores, quais sejam: Alexandre Fernandez Vaz, que abordou o conceito de experiência e corpo; Ana Angélica Medeiros Albano, que tratou das artes visuais e das relações com a natureza; Suely Amaral Mello, com a linguagem oral e escrita e relações sociais e culturais; Zoia Ribeiro Prestes, que tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento, o que evidencia uma relação saber/poder contornada também por essas consultorias.

O documento afirma que a Rede, ao propor um currículo sistematizado e comum, precisa anunciar os pressupostos que sustentam essa perspectiva, retomando a concepção de educação infantil definida nas diretrizes em 2010, na qual reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função se sustenta no respeito aos direitos das crianças e na garantia de uma formação integral que se realize por meio de uma ação intencional, de forma a contemplar cada uma das dimensões como núcleos da ação pedagógica. Essa narrativa corrobora a organização do trabalho pelos NAPs já anunciada desde 2010, assim como a Pedagogia da Infância como saber predominante no discurso do documento.

O currículo publicado em 2015a mobiliza os saberes da psicologia de modo a produzir efeitos de verdade acerca da educação das crianças, sendo que recorre a Zoia Prestes que, pautada nas contribuições de Vigotski, conceitua desenvolvimento como a emergência do novo e consequência das relações sociais, em que a intencionalidade é essencial. Define a brincadeira na infância, como impulsionadora da criação desse novo (em que se inclui a fala,

o pensamento, o movimento, a imaginação, a memória, a atenção), ou seja, fundamental ao desenvolvimento. Essa é a primeira vez que um documento apresenta esse detalhamento que justifica a brincadeira como atividade guia ou atividade principal, tendo em vista que em 2010 as diretrizes já anunciaram a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, mas ainda não havia a produção de uma narrativa que detalhasse essa perspectiva. O texto recorre, ainda, a Brougère para definir a brincadeira como uma atividade social, que assim como outras atividades necessita de aprendizagem, e a Vigotski para definição do desenvolvimento e compreensão da brincadeira como atividade guia, o que evidencia uma continuidade discursiva com relação às orientações publicadas em 2012.

Essa narrativa evidencia uma continuidade discursiva na relação saber poder, em que os saberes da Pedagogia da Infância se mostram determinantes nos contornos do discurso, assim como, a teoria da psicologia histórico-cultural que tem contornado os discursos desde o documento publicado em 1996a, sendo que ao longo dessa trajetória há uma secundarização dos conhecimentos da psicologia nos documentos de 1998 e 2000a e uma retomada da centralidade desses saberes a partir do documento publicado em 2004.

Enfim, podemos afirmar que a função “Psi”, os saberes em torno da psicologia como um discurso verdadeiro que define os modos de educar as crianças nas instituições educativas, foi uma permanência em todos os documentos publicados pela educação infantil, ainda que essa permanência não tenha sido constante, nem uniforme, na medida em que foram mobilizadas as produções teóricas de diferentes correntes dentro da psicologia, em especial, aquelas pautadas em Piaget e Vigotski, e ainda, a posição desses discursos na relação saber/poder também sofreu modificações, constituindo-se como discurso central nos documentos publicados em 1988 e 1996a, foi secundarizado nos documentos publicados em 1998 e 2000a e retomado a partir de 2004.

Com base nos elementos apresentados, podemos considerar que a relação saber/poder nos documentos da educação infantil, contornada pelos discursos da pedagogia, evidenciou um deslocamento que se situa em refutar o caráter assistencial da educação infantil e os saberes advindos dessa perspectiva, como foi observado no documento de 1988 que excluiu as discussões em torno do cuidado dos discursos, até em retomar o cuidado numa perspectiva indissociável da educação, conforme anunciado a partir do documento publicado em 1996a e que continua permanente nos discursos de todas as publicações posteriores, sendo que o documento de 1996a anuncia uma vinculação à pedagogia crítica, que demarca um saber pedagógico generalista, escolar. Essa demarcação de um saber de uma pedagogia escolar, que se destina ao sujeito aluno e à instituição escola, também foi identificada no documento

publicado em 1998, que explicita a mobilização predominante desse saber no discurso. Porém, a partir do ano 2000, com a elaboração de um discurso que inaugura uma pedagogia da infância, é possível observar uma exclusão da pedagogia escolar e seus saberes nessa relação de poder, na qual se positiva os pressupostos da pedagogia da infância e se exclui, interdita os da pedagogia escolar, produzindo uma especificidade da docência na educação infantil que contorna uma conduta docente que constitui um professor da infância.

Vale ressaltar que essa predominância da pedagogia da infância como discurso verdadeiro, vencedor nessa relação de poder, foi percebida nos demais documentos publicados posteriormente até 2015, sendo importante destacar que esse discurso não foi imutável em todos os documentos, pelo contrário, evidenciou contornos, nuances, aprofundamentos diferentes em cada documento, em que o de maior relevância foi a centralidade da relação na ação pedagógica e a ênfase no cuidado como um princípio de toda ação, o que produziu diferentes modos de ser professor na educação infantil, em que ainda que a produção de um professor da infância tenha se consolidado a partir de 2000, esse professor da infância se modificou, em especial, com as contribuições das narrativas que demarcaram a relação como central na ação pedagógica, o que produz um professor relacional da infância.

No que se refere ao eixo de análise que buscou identificar a função social das instituições de educação infantil nos documentos orientadores, podemos afirmar que essa demarcação esteve pautada na consolidação do caráter educativo da creche, assim como, na indissociabilidade do cuidado e da educação na educação infantil. Nesse sentido, essa necessidade de demarcar as transformações da finalidade da educação infantil, em que se busca construir uma função pedagógica, educativa para essas instituições, que tiveram sua gênese contornada pelo “fazer viver”, pelo assistencialismo, como afirma Bujes (2001), também foi observada no documento publicado em 2004, no qual afirma que é preciso Redefinir os princípios, objetivos e intenções que são necessários para o atual espaço que a educação infantil ocupa na sociedade, o que corrobora a produção de um discurso que evidencia uma transformação do papel social da educação infantil na sociedade enquanto instituição educativa e que o planejamento pedagógico e intencional dessa instituição precisa considerar esse aspecto, logo o papel do professor também se modifica, ou seja, a centralidade do discurso em torno da função da creche se desloca do assistencial para o educativo, e ação do professor, sua conduta passa a ser governada por um outro discurso, que passa a ressaltar a função de educar e cuidar das crianças pequenas.

Vale destacar, que o texto apresentado no documento publicado no ano de 2000a,

reafirma os discursos de cuidado e educação, pois define que a educação infantil vem se consolidando como um espaço de educação coletiva relevante no mundo contemporâneo e demarca o impacto da industrialização nas transformações sociais, inclusive no processo de cuidado e educação das crianças que passa a ser objeto do dever público do estado, o que corrobora a produção de mecanismos de poder, ou de uma maquinaria, como afirma Bujes (2001), que produz sujeitos infantis, em que esse processo de normalização objetiva se ocupar dos diferentes aspectos do sujeito que opera por meio do biopoder numa sociedade de segurança.

É interessante observar ainda, que o texto que introduz o documento publicado em 2000a, se propõe a demarcar a função da educação infantil, enquanto responsável pelo cuidado e educação das crianças pequenas, o que revela uma continuidade discursiva com relação aos documentos orientadores produzidos em 1996a e 1998, que consideram a indissociabilidade do cuidado e educação, mas por outro lado, há uma necessidade de demarcar no documento do ano 2000a, os papéis sociais da família e da creche nesse contexto social que leva as crianças passarem a maior parte de sua jornada diária numa instituição educativa.

A permanência dos discursos em torno da indissociabilidade do cuidado e da educação foi observada no documento publicado em 2004, intitulado “Formação em serviço”, no qual Verena Wiggers afirma que as creches e pré-escolas devem pensar na necessidade de ampliação e aperfeiçoamento do conjunto vivencial das crianças, num ambiente seguro, agradável, saudável, com rotinas flexíveis, no qual a não dicotomia entre cuidado e educação se consolide, perspectiva anunciada desde o documento de 1996a. Nessa produção discursiva apresentada no documento, podemos observar que há uma definição da constituição do trabalho educativo da educação infantil, de qual é a sua função, de como deve ser seu ambiente, a organização do tempo e as ações pedagógicas nesse espaço, e em especial, que devem ser distintas daquelas vivenciadas no ensino fundamental. Podemos dizer que essa narrativa contribui na produção de uma especificidade do trabalho na educação infantil, já anunciada desde o documento publicado em 2000a e que é distinta das finalidades e do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino fundamental.

Outro aspecto a se observar no documento publicado no ano de 2004 é que pela primeira vez que o termo pedagógico aparece atrelado às ações de cuidado, em que o texto defende que na ação pedagógica, as atividades de cuidado, foram tradicionalmente reconhecidas como de “assistência”, conseqüentemente sem valor para os processos educativos. Essa narrativa que reconhece a secundarização das ações de cuidado pôde ser

observada nos documentos anteriores, tendo em vista que o termo pedagógico não havia sido mencionado vinculado a essas ações até o momento.

Nesse sentido, na busca por romper com essa desvalorização o documento publicado em 2004 afirma que não há uma hierarquia nos eixos definidos no documento, mas que se complementam e se impulsionam, visando o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, sendo que esse modo de organizar o trabalho implica considerar a criança coprotagonista do processo de apropriação e transformação da cultura. É oportuno observar nessa produção discursiva, que mesmo que no eixo “projetos” há uma definição da agência das crianças para delimitação das direções de investigação, o texto define a criança como coprotagonista desse processo, ou seja, apesar de uma iniciativa de valorização da criança e da infância, a demarcação do protagonismo do processo pedagógico ainda está vinculada à figura do professor.

Ainda no documento publicado em 2004, no texto que aborda a literatura infantil, afirma que ao “[...] compreender a prática de educação na Educação Infantil [...] como espaço de construção de espaços significativos, não mais numa visão assistencialista, mas, sim, educativa, a literatura infantil é, para nós, uma grande aliada” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 46). Essa narrativa evidencia a produção de um discurso que busca refutar uma perspectiva meramente assistencial, que tem sido contínua desde o documento publicado em 1988, mas que ainda que destaque a relevância de romper com essa prática exclusivamente assistencial, também produz um discurso que define a educação e cuidado como indissociáveis, em que o termo pedagógico também caracteriza as ações que visam o cuidado e assistência das crianças pequenas.

Nas diretrizes educacionais-pedagógicas publicadas em 2010 pela Rede, foi possível identificar outro deslocamento da função social da creche, sendo que enquanto o documento de 1988 excluiu as ações de cuidado do discurso, e os documentos publicados em 1996a, 1998, 2000a e 2004 retomaram essas ações de forma indissociável à educação, a perspectiva apresentada no documento de 2010 evidenciou uma ênfase no cuidado, que aparece pela primeira vez nos documentos, revelando que após a interdição discursiva com relação ao cuidado que foi observada no documento de 1988, e a retomada dos discursos acerca do cuidado nos documentos de 1996a, 2000a e 2004, mas ainda com uma secundarização desse discurso, somente em 2010 a discussão acerca do cuidado ganha visibilidade.

Essa centralidade do discurso que contempla o cuidado na educação infantil pode ser observada no texto “Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética”, que relata o desafio das políticas públicas em educação de construir propostas

para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos que se desviem das perspectivas higienistas e assistenciais. Essa narrativa evidencia uma nova produção discursiva que se debruça exclusivamente ao trabalho pedagógico com os bebês, que por sua condição biológica exigem uma especificidade da conduta docente em que o cuidado contorna a ação com mais ênfase do que o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos. Essa preocupação em colocar em evidência um discurso que se dedica exclusivamente a essa faixa etária na educação infantil, revela o desafio em romper com uma perspectiva assistencialista no trabalho com os bebês, e busca construir uma relação pedagógica que se diferencia da perspectiva escolar, em que a ênfase numa conduta docente relacional é identificada.

O texto das diretrizes (2010), enfatiza ainda, a necessidade de romper com a divisão entre cuidado e educação, de superar a perspectiva que define a educação como ensino e o cuidado como as atividades de rotina. Essa narrativa evidencia a produção de um discurso que reforça a indissociabilidade do cuidado e educação na educação infantil, já anunciada desde o documento de 1996a e que continua como um discurso permanente até a publicação do currículo em 2015a. A autora define o cuidado como uma postura ética, uma atitude responsiva de escuta e diálogo com as crianças, um modo de ser educador que dilata as possibilidades da educação, considera ainda, que o cuidado se constitui como orientador do trabalho educativo com os bebês, o que revela a produção de uma conduta docente contornada pelo cuidado.

O texto retoma a constituição da creche historicamente, e as diferentes concepções de cuidado nessa trajetória, assim como, as diferentes concepções de criança, que fundamentadas na psicologia do desenvolvimento tendiam a perceber a criança pelo que lhe falta, não pelo que ela tem. Daniela Guimarães (2010) ressalta que a partir da década de 80 se produz outra concepção da criança, como sendo um sujeito de direitos e de ação e o cuidado e a educação como atos indissociáveis e complementares. Daniela Guimarães afirma que as práticas de cuidado, muitas vezes, são relacionadas às ações domésticas e maternais ou ainda, ao controle das populações por parte do governo. A autora define o cuidado como uma postura ética e retoma a etimologia da palavra para compreender o cuidado como estar atento ao objeto que se cuida, ou seja, não se envolve apenas como uma habilidade técnica, mas também como atenção, reflexão, contato. É interessante notar que a definição do cuidado sob essa perspectiva é anunciada pela primeira vez nesse documento.

Segundo as diretrizes (2010), o cuidado não se restringe a ações instrumentais dos adultos com as crianças, mas a criação de práticas dos adultos para com eles mesmos, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade. Essa produção discursiva

revela a produção de uma figura do professor que necessita cuidar de si mesmo para consolidar o cuidado em sua prática, e ainda, é possível perceber que as relações de poder, em que o poder disciplinar que incide sobre os corpos, que a preocupação com as crianças pequenas incide no “fazer viver” (BUJES, 2001) numa sociedade disciplinar se modifica, e passa a se configurar com base numa relação de poder pautada no biopoder, que governa a população de sujeitos infantis, de forma a controlar, normalizar a criança em todos os seus aspectos, todas as suas dimensões.

Nas orientações publicadas em 2012, a definição da função social da creche, como espaço de cuidado e educação das crianças pequenas também foi identificado. O documento (2012) aborda as relações de cuidar e educar na educação infantil, em que afirma que o cuidado está presente em toda relação educativa, mas na educação infantil ganha mais ênfase, tendo em vista a condição de dependência dos bebês e crianças pequenas para constituírem a autonomia no cuidado de si. Demarca que as ações de provisão e proteção são funções dos adultos e define a necessidade de conceber as crianças como sujeitos da relação, não como mero objetos receptores de cuidado. Ressalta que na educação infantil os adultos se constituem como profissionais com saberes específicos acerca da infância e sua educação. Essa narrativa revela a constituição do professor da educação infantil como aquele que deve possuir saberes específicos, não apenas sobre o processo educativo, mas também sobre a criança.

O texto indica que cabe aos profissionais reconhecer e respeitar os diversos ritmos e modos próprios das crianças em se relacionarem consigo e com os outros, assim como, buscar nas famílias saberes que possam auxiliar na constituição dos modos de cuidar e educar na creche. Essa produção discursiva revela a constituição de uma docência que deve reconhecer a heterogeneidade das crianças que compõe o grupo e considerá-la no planejamento das ações, assim como, reforça a complementaridade à família.

O documento demarca que mesmo que as relações de cuidado se constituam de forma semelhante aquelas que ocorrem no ambiente doméstico, na creche ela se configura de outra forma, pois deve ser intencionalmente planejada, considerando-a como um espaço de cuidado e educação coletivos. O texto alerta que considerar os modos próprios das crianças, não significa compor a ação educativa pela individualização extrema, mas considerar as particularidades de cada criança num processo dialógico, o que evidencia que ainda que o discurso ressalte a necessidade de considerar as singularidades de cada criança, reconhece a creche como espaço de educação coletivo, que se estrutura a partir de uma organização que remonta a escola na modernidade (NARODOWSKI, 1993).

Outro aspecto a se considerar nas orientações publicadas em 2012 é que foi possível observar um deslocamento discursivo com relação às práticas de educação e cuidado, sendo que o texto define como função educativa das instituições de educação infantil a ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças. Essa produção discursiva revela que a ênfase da função educativa não está mais exclusivamente, nos discursos de cuidado e educação como complementares à família, mas se desloca para narrativas que enfatizam o desenvolvimento e aprendizagem, a ampliação e diversificação. É importante destacar que não há uma ruptura discursiva ou a sobreposição de discursos, pois ambas as perspectivas aparecem no documento, mas há um deslocamento que demarca a ampliação e diversificação das experiências como função educativa das creches, ainda que o cuidado e educação tenham permanecido no texto.

Nesse contexto de demarcação do cuidado e educação como indissociáveis, o currículo publicado em 2015a destaca o papel da educação infantil em promover o desenvolvimento integral das crianças, por meio de vivências que considerem suas necessidades, interesses e direitos, em que o cuidar e educar são a base, em ação complementar a família, o que evidencia uma permanência dos discursos que definem como função da educação infantil a educação e o cuidado das crianças, mas é possível identificar um deslocamento das relações de poder, sendo que não estão mais centradas apenas no corpo das crianças, no fazer viver, mas se amplia de modo a normalizar todos os aspectos que envolvem sua constituição.

Essa análise pode ser compreendida com base nas contribuições de Bujes (2001), que afirma que a noção moderna de infância, implicou na produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis. Nesse sentido, depreendemos que a produção desses modos de educação se constituiu nos documentos da Rede de forma a demarcar que nessa maquinaria não basta educar a criança, normalizar sua conduta, é necessário estar atento ao cuidado de suas necessidades básicas, o que evidencia o desenvolvimento de aparatos do controle e regulação das crianças, ou seja, seu governo operado pelo biopoder.

Com relação à definição da função social da creche, que se desloca de uma função escolarizante para as especificidades da infância, foi possível identificar um deslocamento discursivo que tem como marco o documento publicado em 2000a, em que o texto ressalta as diferenças entre as funções das instituições de educação infantil e das instituições escolares, definindo a escola como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos e a educação infantil como espaço que tem como finalidade complementar à educação da família.

Nesse sentido, podemos afirmar que o discurso acerca da criança e da infância sobrepõe o discurso da escolarização, o que evidencia uma importante ruptura que demarca a

produção de uma especificidade da educação infantil e um novo discurso da sua função, não mais ancorado na perspectiva do desenvolvimento infantil, da apropriação dos conhecimentos, mas na possibilidade de viver plenamente a infância.

Outro aspecto a se observar no que se refere à produção de um discurso que contorna a função das instituições de educação infantil, é que o texto demarca a necessidade de produção de uma pedagogia da educação infantil que esteja em oposição aos modelos familiares e escolarizantes, reforçando a produção de uma especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, assim como, uma exclusão dos discursos escolares ou domésticos acerca da educação das crianças pequenas.

Destacamos ainda, nas seções introdutórias do documento, uma diferença expressiva nos termos que se referem à educação infantil e sua função, pois enquanto o documento de 2000a enfatiza a valorização da infância e da criança, que demarca a função social da educação infantil como complementar a educação da família e defende a creche como espaço de viver a infância e refuta toda a produção discursiva que se remete ao contexto escolar e a escolarização, o documento de 1998 recorre a termos como escola para se referir às unidades de educação infantil, aluno para se referir às crianças e define como função primordial desta etapa da educação básica a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, em que mobiliza termos como transmissão do conhecimento.

Essa produção de uma especificidade da função da educação infantil foi identificada como uma permanência nos documentos publicados posteriormente ao documento de 2000a, pois os discursos que refutam as práticas escolares foi uma constante. Nesse sentido, o documento publicado em 2004 define o que a educação infantil não deve ser, nem escolarizante, nem voltada para o desenvolvimento de algumas habilidades, e ainda refuta a antecipação da escolarização, sendo que afirma que esse modelo que antecipa a escolarização, define certo modo de comportar-se pautado na escolarização posterior, com uma organização rígida e formal que não dá conta de garantir às crianças o atendimento às suas necessidades de cuidado e educação. Essa narrativa evidencia o discurso produzido no documento de 2000a, em que há uma interdição dos discursos que se remetem à escolarização na educação infantil e evidenciam ainda, uma exclusão da disciplinarização da conduta das crianças no espaço educativo.

Ainda que a definição das especificidades da função da educação infantil tenha sido uma permanência nos discursos a partir do ano 2000, a função social da creche se modifica nos documentos, sendo que enquanto nos documentos de 2000a e 2004 há uma interdição dos discursos de escolarização, que ocasionaram uma secundarização dos discursos que

contemplam a relação com os conhecimentos sistematizados na educação infantil, nas diretrizes publicadas em 2010 há uma retomada dessa narrativa. No documento publicado em 2010, o texto ressalta que a exclusão do discurso de antecipação da escolarização não implica uma negação da formação intelectual das crianças e apropriação de outros saberes.

Este é um aspecto interessante a se observar, ao considerarmos que desde a publicação do documento que exclui os discursos de escolarização e define a pedagogia da infância se passaram dez anos, e nesse período o discurso anunciado nesse documento evidencia uma necessidade de reafirmar que o desenvolvimento intelectual das crianças continua se constituindo como uma das funções da educação infantil, em que o acesso a produção dos conhecimentos historicamente construídos deve ser uma das finalidades dessa instituição.

Essa retomada dos discursos que definem como função da educação infantil o acesso aos conhecimentos, também foi observada nas orientações publicada em 2012, que afirma que a creche deve possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, por meio da ampliação e diversificação das experiências de forma a possibilitar a apropriação de conhecimentos sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade com relação à elaboração de conceitos. O texto define como função educativa a ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças.

O currículo publicado em 2015a define outros contornos para essa função da educação infantil, pois defende que o papel da educação infantil é organizar situações que considerem as experiências anteriores das crianças e consolidem novas experiências, mediante o proposto pelas profissionais e as relações vivenciadas pelas crianças. É interessante observar que essa narrativa que define como papel da educação infantil a complexificação das experiências das crianças é mencionada pela primeira vez nesse documento, demonstrando uma ampliação da função da educação infantil pautada nos pressupostos anunciados nos documentos anteriores.

Esse deslocamento do discurso acerca da função social da educação infantil, que em alguns documentos (1988, 1998) reproduz discursos do ensino fundamental de forma a demarcar o caráter educativo da creche, em outros documentos refuta, exclui os discursos de escolarização e produz uma especificidade da educação infantil (2000a, 2004) e ainda, desloca os discursos de forma a retomar como papel da instituição possibilitar o acesso aos conhecimentos, a complexificação e diversificação das experiências das crianças como foi observado nos documentos publicados em 2010, 2012 e 2015a, evidencia as transformações da creche enquanto instituição social, que a cada período histórico se modifica conforme as relações de saber/poder que contornam a sociedade moderna e que implicam na constituição de determinados modos de ser professor.

Outro aspecto identificado na pesquisa, no que se refere à função social da creche, está pautado na compreensão da emergência de uma sociedade de controle em que as relações de poder operam por meio do biopoder, em que não é apenas o corpo do indivíduo que é disciplinado, mas há uma maximização do controle dos sujeitos em todos os aspectos de sua vida, há um governo dos indivíduos na sua totalidade, implicou também na transformação do papel da escola, assim como, das instituições de educação infantil.

Conforme César (2004) as transformações nas relações de poder produzem uma reação a pedagogia disciplinar, com o surgimento de uma pedagogia do controle que governa os sujeitos em todas as suas dimensões, que se ocupa de governar a população infantil em todos os seus aspectos, que conduz a conduta das crianças em todas as direções. O controle passa a incidir sobre o aprendizado, o desenvolvimento motor, afetivo, linguístico, ético, estético, enfim o controle abarca, numa pedagogia do controle, todas as dimensões do sujeito. Essas transformações nas relações de poder e saber são descritas por Maria Isabel Bujes que afirma:

Assim, as mudanças que tiveram origem no Renascimento não serviram apenas para a reorganização dos campos do saber e por fazerem emergir relações entre poderes e saberes específicos, mas especialmente para dar lugar a novos modos de subjetivação, possibilitando a instituição de novos tipos de identidades sociais (VARELA, 1994 apud BUJES, 2001, p.59).

Nesse sentido, as mudanças nas relações de poder, em que o biopoder passa a ser central numa sociedade de segurança, implicaram na produção de outros discursos que definem a função social da educação infantil, em que não é mais a assistência que está em jogo, nem a apropriação dos conhecimentos, nem apenas a educação e o cuidado, mas o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões.

Nos documentos da educação infantil esse discurso que demarca uma pedagogia do controle (CÉSAR, 2004), em que a formação do sujeito em todas as suas dimensões passa a ser a finalidade da creche, pode ser observado no documento publicado em 2000a, intitulado “Síntese da qualificação da educação infantil”, em que delimitou os princípios pedagógicos que norteiam a prática na Educação Infantil, sendo eles: a criança enquanto sujeito de direitos, a Pedagogia da Infância, as múltiplas dimensões humanas, e a relação creche-família. O documento enfatiza a necessidade de conhecer as crianças, seus interesses e possibilidades, assim como, além de garantir seu cuidado, favorecer um trabalho educativo que desenvolva suas múltiplas dimensões, demonstrando como função da creche o desenvolvimento integral das crianças, pautado numa pedagogia da infância, em que a relação entre as instituições creche e família são imprescindíveis.

No documento publicado em 2004, cujo título é “Educação Infantil: formação em serviço”, foi possível perceber uma continuidade do discurso que define como finalidade da creche o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que o texto afirma que o trabalho desenvolvido na educação infantil — que tem como princípio a pedagogia da infância e considera a criança como sujeito de direitos — deve possibilitar o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, sendo que essa narrativa que torna explícito o desenvolvimento integral como função da creche é inaugurada nesse documento, e, embora no documento publicado em 2000a, a narrativa do desenvolvimento das múltiplas dimensões já tenha aparecido, não havia mobilizado esses termos ainda.

Nas diretrizes publicadas em 2010, o texto reafirma a especificidade da educação infantil e define que sua função se sustenta no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na formação integral voltada para as múltiplas dimensões humanas, que se realizem por meio de uma ação intencional orientada de forma a contemplar essas dimensões como núcleos da ação pedagógica. Define como função educativa da educação infantil a ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças, o que evidencia uma continuidade do discurso que define como função das instituições uma formação integral, numa relação de poder que governa as crianças em todas as suas dimensões.

Nas orientações curriculares publicadas em 2012, a tônica do discurso que demarca como papel da creche uma formação integral foi observada, sendo que Eloísa Candal Rocha afirma que:

[...] reafirma-se o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e **na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual expressiva, emocional, corporal, social e cultural)**, realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma dessas dimensões como núcleos da ação pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13, grifo nosso).

As orientações publicadas em 2012 consideram ainda, que as instituições educativas se constituem como espaço e contexto privilegiado das vivências da infância, o que evidencia a produção de um discurso que demarca que a finalidade da educação infantil extrapola uma formação integral, devendo se constituir como um espaço de viver a infância, ou seja, essa é a instituição que faz parte de uma máquina de governamentalização (BUJES, 2001) legitimada socialmente para normalizar a infância.

No currículo publicado em 2015a foi possível identificar essa relação de poder ancorada numa pedagogia do controle (CÉSAR, 2004) em que a finalidade da instituição

consiste em formar integralmente as crianças. O texto afirma que a Rede ao propor um currículo sistematizado e comum para toda Rede pública, precisa anunciar os pressupostos que sustentam essa perspectiva, sendo que retoma a concepção de educação infantil definida nas diretrizes em 2010, na qual reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e cuja função se sustenta no respeito aos direitos das crianças e na garantia de uma formação integral que se realize por meio de uma ação intencional, de forma a contemplar cada uma das dimensões como núcleos da ação pedagógica. Essa narrativa corrobora a organização do trabalho pelos NAPs já anunciada desde 2010, ressalta o papel da documentação pedagógica para garantir a intencionalidade da ação pedagógica e evidencia uma permanência dos discursos que definem como função da educação infantil uma formação integral.

É importante destacar que essa relação de poder pautada numa pedagogia do controle (CÉSAR, 2004), que demarca como centralidade do papel da escola uma formação integral, também pode ser observada nos documentos do ensino fundamental a partir de 2008, momento no qual os discursos acerca da infância ganham ênfase nos documentos a partir do ingresso da criança de seis anos na escola, o que revela uma aproximação dos discursos que definem a finalidade das instituições educativas em ambas as etapas da educação básica mobilizada pelos modos de educar a infância, que incidem diretamente nos modos de ser professor, no governo da conduta docente.

Nesse movimento de definição da função das diferentes instituições sociais (creche e família) na educação das crianças, o documento publicado em 2000a demonstra uma necessidade de demarcar os papéis sociais da família e da creche nesse contexto social que leva as crianças passar a maior parte de sua jornada diária numa instituição educativa, em que há uma definição de complementaridade entre a creche e a família, sendo que esse é um discurso que reproduz a narrativa já enunciada no dispositivo de poder representado pela LDB n. 9394/96, que em seu artigo 29 prevê essa complementaridade, mas que não foi evidenciado dessa forma nos documentos orientadores elaborados em 1988 e 1998. Outro aspecto a se observar é que a relação entre as instituições ganha centralidade nesse documento que destina um texto para discutir exclusivamente esse tema que é intitulado “Creche e famílias: definindo papéis, buscando parcerias”, em que alerta para o longo período de permanência diária das crianças na creche, desde muito novas, ou seja, dos três meses de idade, o que implica num papel de complementaridade entre a creche e a família. Ressalta que este trabalho de parceria deve ter como foco a criança como sujeito de direitos, destaca o papel

social da creche de cuidar e educar as crianças e define a creche como um equipamento público que pertence também às famílias e às crianças.

No documento publicado em 2004 é possível identificar uma continuidade da centralidade do discurso na relação creche/família, sendo que há um texto específico que trata dessa relação, intitulado “Construindo algumas alternativas de ação no trabalho com as famílias”, em que destaca o contato diário entre as instituições e famílias e enfatiza a necessidade de reconhecer e trabalhar as diferenças entre a instituição e família diariamente. Por fim, o texto aborda a discussão acerca de outros espaços de convivência entre instituição e famílias, com o objetivo de construir uma relação de complementaridade em que famílias e instituição troquem saberes e competências. O texto concebe o educador como mediador principal do desencadear dessa inter-relação, reconhecendo a família como uma parceira ativa e essencial na educação infantil. Essa produção discursiva evidencia um detalhamento da relação entre a creche e família, ou seja, uma maximização do governo dos sujeitos que a realizam, em que a complementaridade e a parceria se constituem como a verdade produzida acerca dessa relação.

Nas diretrizes publicadas em 2010 há uma permanência dos discursos que definem a complementaridade entre família e instituição no cuidado e educação das crianças. Já nas orientações publicadas em 2012, há deslocamento dos discursos acerca da relação creche/família, sendo que o documento ressalta a necessidade de conhecer as famílias, suas diferentes configurações e a forma como cuidam e educam seus filhos, de modo a qualificar a relação com as famílias e com as crianças. O texto destaca a necessidade de considerar os saberes da família nas relações pedagógicas de forma a legitimar o princípio da complementaridade. Além disso, propõe um aprofundamento no que se refere à relação creche família, que já vinha se delineando desde o documento de 2000a e aponta alguns indicativos que contribuem para uma relação respeitosa e complementar com as famílias.

Por outro lado, no currículo publicado em 2015a, a relação creche/família perde a centralidade que havia conquistado desde 2000, o que não significa uma exclusão do discurso, pelo contrário, evidencia uma continuidade dos discursos que abarcam a relação creche/família, mas diluído no decorrer das proposições anunciadas e na introdução do documento, em que ressalta a necessidade de considerar a Pedagogia da Infância nos projetos educacionais pedagógicos de forma a viabilizar a consolidação dessa perspectiva no seu contexto mais amplo, o que inclui o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com a família e a formação continuada.

Enfim, com base na análise realizada foi possível perceber nos discursos da educação

infantil, uma necessidade de demarcar os papéis da instituição educativa e da família, assim como, a relação entre elas, ainda que a creche se constitua como a instituição especializada (FOUCAULT, 2018) para educar as crianças, os documentos a partir de 1996 retomam o papel da família nesse processo, sendo que a condição biológica das crianças pequenas acaba por incidir na necessidade de produzir discursos que governam tanto a conduta das famílias quanto das creches no processo de educação, normalização das crianças.

Quanto ao eixo de análise que buscou identificar os mecanismos de poder desenvolvidos pelas instituições de educação infantil que contornam os modos de educar a infância pré-escolar, foi possível perceber que eles se constituem pela produção de verdades acerca da infância, que definem quem é a criança, desde aquela a ser preparada para a vida adulta, a criança como cidadã que participa, ou ainda, a criança sujeito de direitos que vive a infância, e ainda, pela organização do tempo e do espaço, pela emergência da brincadeira como um desses mecanismos e pela tecnologia política do corpo.

Nesse sentido, esses mecanismos que também contornam os modos de ser um professor da infância foram identificados no documento publicado em 2000a, a partir de um deslocamento discursivo no que se refere à concepção de infância, ressaltando que o trabalho de parceria entre a creche e a família, precisa ter como foco a criança como sujeito de direitos. O texto aborda a elaboração de legislações e estatutos que reconhecem a criança como sujeito de direitos, principalmente pós-constituição de 1988 e ressalta a produção de conhecimentos científicos que autorizam um novo olhar sobre o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o que dá mote a novas formas do fazer pedagógico para a infância.

O discurso produzido no documento de 2000a, ancorado nas relações de saber/poder anunciadas acima, definem uma concepção de infância que demarca que ela deve ser vivida em sua plenitude, não como um período preparatório para outra idade, o que demonstra uma descontinuidade discursiva com os outros documentos (1988, 1996a e 1998). Outro aspecto apresentado no texto, se refere à demarcação de que a criança nasce cidadã e que a educação infantil deve ser um espaço de vivência e respeito dessa cidadania. Nessa afirmação é possível perceber uma nova produção discursiva acerca da infância, dado que nos documentos anteriores, em geral, a criança era concebida como sujeito a ser preparado para o mundo adulto ou a sociedade adulta, e nesse documento há uma ênfase na demarcação do protagonismo infantil e valorização da infância, o que contorna outros modos de ser professor, sendo que ele não se constitui mais como aquele que prepara a criança para um mundo outro, mas que possibilita a criança vivenciar o mundo em sua plenitude.

Essa narrativa também foi identificada no documento publicado em 2004, em que o texto concebe a criança como ser público de direitos e destaca que é preciso reconhecer as especificidades da infância e da criança nas diferentes idades e contextos culturais. O documento concebe a criança como um ser social e histórico, que constrói conhecimentos sobre o si e o mundo, é alguém ativo e integral, que cria e recria. O texto afirma ainda, que geralmente as crianças não são vistas por aquilo que elas fazem, mas por aquilo que não conseguem fazer, o que corrobora a perspectiva apresentada por Gondra (2010), nos discursos de sedimentação da vida e daquilo que é próprio em cada idade.

Outro aspecto a se destacar no discurso deste documento, no que se refere à produção do sujeito a ser cuidado e educado nas instituições de educação infantil, é que o texto produz uma especificidade desse sujeito, em que refuta o *status* de aluno e defende a produção do sujeito criança, ao afirmar que a educação infantil se diferencia da escola essencialmente quanto ao sujeito, que na creche é a criança e na escola é o sujeito-escolar ou aluno. Essa produção discursiva aponta uma importante característica dessa produção da especificidade, a do sujeito que compõe o espaço educativo, que no texto é demarcado como criança na educação infantil e como aluno no ensino fundamental e que contorna os modos de ser professor, que não é mais o que ensina o aluno na educação infantil, mas o que possibilita a criança viver experiências ricas em sua infância.

No documento publicado em 2010 foi possível observar uma permanência dos discursos que demarcam a criança como sujeito a ser cuidado e educado na educação infantil, porém evidencia um deslocamento da centralidade desse discurso em que concebe a criança, inserida num contexto de uma infância determinada, como ponto de partida do trabalho pedagógico e anuncia a infância enquanto construção social heterogênea, o que implica na constituição de diferentes infâncias e suas culturas, ou seja, demarca a centralidade de uma infância plural que deve ser o ponto de partida do trabalho pedagógico.

Outro aspecto a se considerar nas diretrizes publicadas em 2010, é que o documento ressalta a necessidade considerar e viabilizar a participação infantil no contexto educativo, aspecto que emerge nesse documento, tendo em vista que esse discurso que concebe a participação infantil contorna determinados modos de ser professor na educação infantil. O texto ressalta que a partir da década de 80 se produz outra concepção da criança, como sendo um sujeito de direitos e de ação, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, não como objeto da ação do outro, o que corrobora a produção de um discurso que legitima a participação infantil no contexto educativo.

Vale destacar ainda, que as diretrizes defendem que é necessário considerar não

apenas a especificidade da criança no desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas sua faixa etária, para selecionar as possibilidades que se mostram promissoras à aprendizagem e desenvolvimento da criança. É oportuno ressaltar que no documento anterior houve uma interdição dos discursos que abordavam as etapas do desenvolvimento, ou ainda, da relação saber/poder ancorada na psicologia e nesse documento há uma retomada da necessidade de se considerar a faixa etária da criança para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que evidencia que o desenvolvimento da criança em cada momento da sua vida é retomado como saber relevante para a ação do professor na educação infantil.

Nas orientações publicadas em 2012 foi possível identificar uma permanência dos discursos anunciados acerca da criança desde o documento de 2000a, mas com uma ênfase na definição da criança como ponto de partida do trabalho pedagógico, aspecto observado também nas diretrizes publicadas em 2010. Essa centralidade pode ser observada no texto que tem como título “Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil”, de autoria de Eloísa Rocha, no qual a produção discursiva define uma forma específica de desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças que considere os modos de constituição das próprias crianças e que elas sejam o ponto de partida do trabalho, e define ainda um currículo estruturado pelos núcleos da ação pedagógica, ou seja, produz modos próprios de cuidar e educar a infância, sob uma perspectiva de ampliação e diversificação dos repertórios, o que revela a produção de uma nova forma de condução da ação pedagógica na educação infantil.

O texto das orientações publicadas em 2012, afirma ainda, que a pedagogia da infância toma como objeto o processo de constituição dos conhecimentos pelas crianças, consideradas seres humanos concretos, reais, que pertencem a diferentes contextos sociais e culturais. A autora afirma que as crianças não só reproduzem as relações sociais, mas constroem significações acerca da sua existência concreta, o que revela a produção de um discurso que produz uma conduta ativa, participativa da criança na instituição e na sociedade. Essa demarcação do protagonismo das crianças, pode ser observado também, no capítulo que aborda o NAP “Relações Sociais e Culturais”, que destaca a necessidade de considerar as crianças como sujeitos da relação, não como mero objetos receptores de cuidado.

O documento afirma que a simultaneidade, a imprevisibilidade, a imaginação, a fantasia, a reiteração e a capacidade inventiva se constituem como características da vida das crianças e precisam ser compreendidas como elementos fundantes da inteligibilidade das crianças, logo, condição para aprendizagem e desenvolvimento. Essa narrativa confirma a produção de um discurso que define os modos como a criança se relaciona com o mundo e que devem ser contemplados na organização do trabalho pedagógico, o que incide

diretamente no governo da conduta docente.

O currículo da educação infantil, publicado em 2015a, reitera os discursos que definem a criança como ponto de partida do trabalho pedagógico anunciado desde 2010, sendo que no texto introdutório concebe as crianças como sujeitos centrais do planejamento e define que a ampliação, diversificação e complexificação das experiências precisa considerar as diversas infâncias vividas pelas crianças.

O documento aponta quatro questões a serem consideradas quando se refere às relações sociais, sendo a primeira, a postura ativa das crianças nessas relações, o que reforça a produção de um sujeito, ativo, participativo na educação infantil. No capítulo que aborda o NAP “Linguagens”, o texto considera que a criança se relaciona com o mundo em sua inteireza, onde pensamento-sentimento-sensação-percepção atuam integrados, e afirma que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos, do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico, ou seja, define os modos que a criança se relaciona com o mundo e como se apropria dos saberes sobre ele, o que demonstra a produção de um contorno da docência que precisa considerar esses modos de relação para educar a criança.

Com base nos aspectos abordados, podemos afirmar que os discursos que produzem efeitos de verdade acerca do sujeito que é cuidado e educado nas instituições de educação infantil, se modificou ao longo da história da Rede, em que essa definição foi circunscrita pela produção da criança como aluno, que é excluída a partir do documento publicado em 2000a, ou ainda, da criança a ser preparada para a vida adulta, que também foi refutada pelos documentos que mobilizam a pedagogia da infância como relação/saber poder que contorna os discursos. Por outro lado, foi identificada uma permanência nos discursos que definem o sujeito da educação infantil como a criança cidadã que participa, ou ainda como a criança sujeito de direitos que vive as múltiplas infâncias.

Nesse sentido, a permanência da produção de um discurso que busca definir quem é a criança nas instituições de educação infantil em todos os documentos produzidos pela Rede municipal evidencia o desenvolvimento de mecanismos de poder que objetivam governar a infância, produzir uma determinada criança por meio do processo educativo. Segundo Gondra (2010, p. 208):

A institucionalização maciça da criança pequena nos obriga a pensar esse fenômeno de massa como parte de uma tecnologia de governo. Nesse sentido, as crianças também são passíveis de serem descritas em termos de população — esse novo corpo múltiplo, mas quantificável, localizável, mensurável.

Vale ressaltar que essa tecnologia de governo que se exerce sobre uma população, em que o biopoder opera numa sociedade de segurança, pode ser observada na constituição dos discursos acerca da criança, na medida em que a produção de discursos que definem quem é a criança foi uma constante nos dispositivos de poder e produzem uma determinada forma de ser criança na instituição educativa, o que implica também na produção de um certo modo de educá-la, logo governa os modos de ser professor na educação infantil.

Outro mecanismo de poder identificado na pesquisa que contorna os modos de educar a criança, é a organização do tempo e do espaço. Nesse sentido, enquanto os documentos publicados em 1988 e 1996a produziram um discurso em que a organização do tempo pela rotina foi valorizado, o documento de 2000a evidencia um deslocamento discursivo, sendo que o texto demarca que a necessidade de problematizar a rotina, cuja reflexão se inscreve num contexto de ressignificação do papel social da educação infantil e da construção de uma identidade que valorize os tempos da criança. Essa produção discursiva demonstra uma descontinuidade com relação à concepção de rotina, que nos documentos anteriores foi concebida como necessária à organização da instituição e valorizada de forma a legitimar o caráter educativo da creche por meio do controle do tempo, prática esta, legítima da instituição escolar. Porém, na proposta apresentada nesse documento, a produção discursiva desloca a rotina para um controle do tempo destinado aos interesses da criança, o que corrobora a perspectiva da produção de uma centralidade da criança no trabalho pedagógico ancorado na pedagogia da infância.

No documento publicado em 2000a, Rosa Batista afirma que a organização do tempo e do espaço precisa respeitar a lógica da vida humana em suas diversas dimensões, que não é mais o controle do corpo que está em jogo na organização do tempo, em que a rotina era concebida até então como rígida, uniforme e homogeneizadora. Assim, podemos considerar que o questionamento dessa forma de organização do tempo pela autora no documento, reforçando a construção de uma identidade própria da educação infantil, da produção de uma especificidade desta etapa da educação básica, na medida em que a organização do tempo advinda de um modelo escolar não comporta a multiplicidade e as singularidades das múltiplas expressões vivenciadas pelas crianças, na qual a imprevisibilidade é secundarizada pela previsibilidade da rotina e ainda evidencia uma descontinuidade do poder disciplinar, em que o controle do tempo, que controla os corpos e os disciplina é refutado.

Quanto à organização dos espaços, foi possível perceber um deslocamento discursivo com relação aos documentos publicados anteriormente, na medida em que, enquanto na proposta publicada em 1996a, há uma centralidade na definição de como organizar os

espaços, com a delimitação de cantos temáticos; no documento de 2000a, o texto questiona os modos de organização dos espaços, afirmando que o espaço da sala geralmente é organizado considerando a centralidade dos adultos nas propostas e que na organização do tempo há uma busca pela uniformização dos comportamentos, em que são propostas vivências às crianças que presumam que todas façam tudo ao mesmo tempo, sendo que nessa forma de organização do tempo espera-se que a criança se comporte como aluno.

É interessante observar que esse modo de organização do cotidiano que é questionado pelo documento, revela a forma legítima pela qual a escola se organiza, a qual se estrutura pelo método simultâneo anunciado por Narodowski (1993), como forma predominante de organização escolar, o que manifestando a produção de um modo específico de organização dos tempos e espaços na educação infantil e refuta os modos de organização escolares consolidados historicamente.

No documento publicado em 2004 foi possível observar uma permanência dos discursos em torno da organização dos tempos e espaços, porém com um deslocamento discursivo, em que a centralidade do discurso se desloca para necessidade de considerar as singularidades da criança nessa organização, o que refuta a homogeneização das práticas. Esse deslocamento foi identificado no texto que ressalta que na organização do tempo e do espaço é necessário considerar as singularidades das crianças e a garantia da sua privacidade.

O documento define que o desenvolvimento do projeto deve ter como fio condutor a articulação em torno da lógica de organização do espaço e do tempo que priorize a diversidade, a pluralidade, a corporeidade, a espontaneidade, as múltiplas linguagens e o ser criança. O texto aborda, também, quatro grandes eixos para o trabalho pedagógico: atendimento as necessidades básicas da criança, trabalho em projetos, brincadeiras e situações criadas pela criança a partir da estruturação do espaço e tempo, os ateliês e as oficinas.

Os discursos em torno da organização do tempo e do espaço também permanecem constantes nas diretrizes publicadas em 2010, sendo que no texto que aborda as estratégias da ação pedagógica é definida a necessidade de se considerar a faixa etária da criança para o planejamento do trabalho pedagógico, o que exige o desenvolvimento de uma proposta pedagógica específica para cada grupo de crianças, de forma a selecionar as possibilidades de aprendizagem para cada grupo de trabalho. O texto define que:

[...] tais demandas requerem a oferta de espaços e ambientes seguros, agradáveis e saudáveis, com rotinas flexíveis, onde as crianças possam organizar os seus jogos e brincadeiras, expressar sua sexualidade, ouvir música, cantar, dançar, expressar-se através de desenhos, pintura, modelagem, dramatizações e colagem (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 27).

O texto considera que a estruturação do espaço e do tempo objetiva potencializar o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, possibilitando às crianças fazerem escolhas e questiona a organização de um tempo linear que geralmente constitui a rotina e impossibilita o acolhimento da arte, que obedece a um tempo-espera, em que a arte requer outra qualidade de tempo e espaço.

Ainda com relação à organização do espaço, as diretrizes afirmam que é concebível que os diversos espaços da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, que devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade. Define uma compreensão do espaço como decisivo para uma construção cultural do olhar, da sensibilidade. Vale observar que a centralidade do discurso das diretrizes está na organização dos espaços, com uma ênfase na autonomia das crianças, assim como, na possibilidade de elas fazerem escolhas.

As orientações publicadas em 2012 destacam a necessidade do planejamento e a organização dos espaços e tempos se estruturarem de forma a favorecer a brincadeira e a interação entre as crianças. O texto demarca que a criança estabelece uma relação com o tempo marcada pela intensidade (*aion*) e não pela cronologia (*khronos*). Ressalta ainda, que os adultos precisam pensar a organização do tempo de modo intencional, de forma a respeitar o tempo para o desenvolvimento do pensamento e das ações das crianças, demonstrando uma retomada dos discursos que abordam a organização do tempo na educação infantil.

As orientações também contemplam a organização do espaço em seus discursos, aspecto central no documento, sendo que o texto afirma que a ação docente está demarcada na forma como o professor organiza o espaço de forma a possibilitar que as crianças tenham outras interações enquanto o adulto destina uma atenção individualizada para uma criança. O documento concebe, ainda, o espaço como terceiro educador, não como um educador formado por si mesmo, mas pela ação humana tanto dos adultos quanto das crianças na composição desse espaço, corroborando a compreensão da organização dos tempos e espaços como um dos mecanismos de poder que conduzem os modos de educar as crianças, logo, nos modos de ser professor.

O documento propõe indicativos que contemplam as possíveis formas de organização dos espaços, objetos, materiais de forma a considerar a acessibilidade das crianças e a diversidade cultural, assim como, favorecer a expressão das crianças por meio das linguagens visuais. Considera que os espaços da instituição devem promover encontros, imaginação,

descobertas, trocas e a participação de todas as crianças e adultos, ou seja, que os espaços se consolidam como um dos modos de educar as crianças.

No documento publicado em 2015a, a centralidade dos discursos que abordam a organização dos espaços se constitui como uma permanência, tendo em vista que o documento orienta que os profissionais devem organizar o espaço de forma a prever a simultaneidade de ações e a atender aos diferentes interesses manifestados pelas crianças, o que intensifica um discurso que rompe com uma forma de organização escolar em que todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo, discurso que já vinha sendo evidenciado desde o documento de 2000a, mas que ganha ênfase nesse documento.

Outro aspecto a se considerar é que o texto utiliza verbos como inserir, oferecer, organizar, disponibilizar, diversificar, mobilizar, construir, proporcionar, planejar, introduzir para designar as ações dos professores nas proposições, o que revela uma ênfase da docência contornada pela organização dos espaços e materiais. Ainda nos indicativos para as crianças bem pequenas, no texto que aborda a brincadeira, é possível identificar uma diversificação das propostas de modo que sejam estruturados espaços circunscritos para a criação de enredos de brincadeiras, com uma sugestão numerosa de elementos materiais para estes espaços. Foram identificadas proposições que impulsionem a imaginação e a representação de papéis, sempre estruturadas no texto por meio da organização dos espaços e materiais, o que revela a centralidade que o espaço ganha nos discursos que definem os modos de educar a criança.

Vale destacar que os discursos que produzem uma especificidade da educação infantil, contornados pela relação saber/poder que define a pedagogia da infância como discurso verdadeiro na educação infantil, também produzem uma definição de rotina flexível e do espaço como terceiro educador, tendo em vista que é por meio dos espaços e materiais que a criança estabelece as interações que promovem seu desenvolvimento, ou seja, legitimam a organização do tempo e espaço como um dos mecanismos de poder que educam a criança na creche e contornam os modos de ser professor. Notamos que, embora os discursos tenham se transformado, a necessidade de pensar os modos de organização do tempo e espaço foi uma constante nos documentos orientadores historicamente.

A pesquisa evidenciou, também, a emergência da brincadeira como um dos mecanismos de poder desenvolvidos pelas instituições de educação infantil, que contornam os modos de educar a infância. Nesse sentido, no documento publicado no ano de 2000a, que anuncia como pressuposto teórico a pedagogia da infância, o texto defende que o brincar deve ser concebido como atividade social da infância e que a importância da brincadeira é evidente no desenvolvimento infantil, o que implica discutir a relevância dos espaços, materiais e a

mediação do professor nesse processo. No texto a brincadeira é compreendida como uma linguagem da criança e como uma forma de conhecimento do mundo físico e social, sendo que ela é inseparável da cultura. Monica Fantin, no capítulo intitulado “Jogos, brinquedos e brincadeiras – a cultura lúdica na educação infantil”, defende que a brincadeira e o trabalho devem ser concebidos como práticas sociais complementares na infância, e ainda, considera o brincar como intrigante ponto de vista da criança sobre o mundo. Essa produção discursiva evidencia uma retomada dos discursos acerca da brincadeira no documento, mas não uma centralidade da brincadeira na organização do trabalho como foi identificado no documento publicado em 1996a.

O documento lançado em 2004, intitulado “Educação Infantil: formação em serviço”, afirma que para desmistificar devemos pensar que ao jogar e brincar podemos ensinar ao mesmo tempo respeitar e proporcionar formas de a criança demonstrar o que realiza e como pensa o mundo. O texto considera a brincadeira como forma de a criança perpetuar a cultura e enfatiza o papel da organização do espaço para autoria das crianças na produção das brincadeiras, assim como, a agência das crianças na brincadeira, que se consolida sem a subordinação a figura do adulto.

É possível observar algumas permanências com relação ao discurso produzido no documento de 1996a, sendo que a autora do texto “Jogos, brinquedos e brincadeira”, Verena Wiggers, cita o documento, mas afirma que é necessário repensar alguns aspectos, em especial, as práticas com bebês, ao considerar que a partir da teoria histórico-cultural os bebês ainda não desenvolveram a função simbólica necessária a brincadeira de faz de conta. A autora enfatiza a necessidade de aprender olhar, sentir, escutar o direito de a criança jogar e brincar. Ainda que os discursos acerca da brincadeira sejam retomados no documento de forma mais aprofundada, não foi possível perceber uma continuidade da emergência da brincadeira como um mecanismo de poder, como identificado no documento de 1996a.

Por outro lado, essa retomada da emergência da brincadeira como um mecanismo de poder que contorna os modos de educar a infância foi observada nas diretrizes publicadas em 2010, em que o texto apresenta a brincadeira como atividade principal da criança de 3 a 6 anos de idade, em que conforme a teoria histórico-cultural, governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. O documento ressalta também, que para aprender a ler e escrever, a criança necessita desenvolver a função simbólica da consciência, que se desenvolve por meio da brincadeira de faz de conta. Essa perspectiva da brincadeira como atividade guia do desenvolvimento é

apresentada pela primeira vez nesse documento, o que corrobora a retomada da brincadeira como um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a criança.

As orientações curriculares publicadas em 2012 contribuem para a consolidação desse mecanismo de poder, porquanto define a brincadeira como atividade principal da criança, a partir das contribuições de Vigotski e considera que ela é caracterizada pela liberdade de ação, mediada por artefatos culturais e materiais em que a ação principal é das crianças. O texto afirma que reconhecer a brincadeira como pedagógica, implica reconhecer todas as potencialidades da brincadeira como uma atividade valorizada pela criança e destaca que o jogo didático controlado pelo educador, descaracteriza a brincadeira que é compreendida como a interação da criança com o seu contexto cultural e social, mobilizada pela sua intenção de brincar.

A consolidação da brincadeira como um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a criança é identificada no documento publicado em 2015a, que define a brincadeira, na infância, como “A condição essencial para esse desenvolvimento (em que se inclui a fala, o pensamento, o movimento, a imaginação, a memória, a atenção) das crianças tem como um de seus impulsionadores a atividade do brincar” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 11).

O texto retoma, também, a concepção de brincadeira como eixo estruturante e estruturador como já mencionado nas orientações e como atividade guia da criança, na medida em que guia o desenvolvimento psicológico das crianças, gerando neoformações. Ressalta que a brincadeira não é a única, nem a que ocupa mais tempo, mas é a atividade que impulsiona o desenvolvimento da criança. Essa narrativa evidencia a consolidação da brincadeira como um mecanismo de poder que incide sobre os modos de educar a criança, pois define que é pela brincadeira que a criança se desenvolve, que se apropria do mundo e das características tipicamente humanas, enfim, que normaliza a produção de um determinado sujeito na educação infantil.

Faz-se útil considerar que a emergência da brincadeira como um dos mecanismos de poder que contornam os modos de educar a infância, é identificada a partir dos discursos de 1996, com a definição da brincadeira como princípio orientador da proposta, porém perde centralidade nos documentos publicados em 1998, 2000a e 2004, em que os discursos acerca da brincadeira se mantêm, mas estão associados a concepções que definem a brincadeira como linguagem, como forma de compreender o mundo, que não demarcam o papel da brincadeira nos modos de educar a infância.

Por outro lado, a partir da publicação das diretrizes em 2010 os discursos que

demarcam a centralidade da brincadeira são retomados e se produz um discurso que a define como eixo estruturante e estruturador do trabalho pedagógico, o que implica na consolidação da emergência da brincadeira como um mecanismo de poder que contorna os modos de educar a criança, aspecto que se mantém permanente nos documentos publicados posteriormente (2012 e 2015a).

Nesse sentido, a produção da brincadeira como um dos mecanismos que contornam os modos de educar a infância, que produzem um determinado sujeito e circunscrevem o modo pelo qual a criança se relaciona com o mundo, implica diretamente nos modos de ser professor, em que a condução da conduta docente também é contornada pelos discursos que abordam a brincadeira.

No que se refere à tecnologia política do corpo, foi possível perceber que o texto do documento publicado em 2000a, anuncia a importância de considerar a diversidade cultural das crianças no trabalho desenvolvido com elas, em especial, no que se refere às questões de gênero, que tradicionalmente na educação física, foi pautado num modelo sexista em que havia uma distinção entre as possibilidades dos homens e mulheres com relação ao movimento corporal. É interessante notar que nos discursos que abordam a educação do corpo, essa é a primeira vez que aspectos ligados à sexualidade aparecem, em que a normalização do movimento corporal não deve ser contornada pelo gênero das crianças, ou seja, a disciplinarização dos corpos, não deve ter as relações de gênero como referência.

Outros aspectos abordados no documento caracterizam, ainda, a elaboração de uma especificidade do trabalho com as crianças pequenas, como a defesa da não fragmentação do trabalho na educação infantil, sendo que a proposta defende a proposição de projetos de trabalho coletivos, assim como, elenca três eixos para desenvolver o trabalho a partir da perspectiva das múltiplas dimensões humanas e das especificidades da infância: brincar, interagir e manifestar-se através das diferentes linguagens, o que evidencia uma relação de poder que produz um corpo que brinca, que se manifesta por meio das linguagens e que interage, ou seja, uma relação em que não é apenas o poder disciplinar que está a operar, mas uma relação de poder que controla, governa cada uma das dimensões do sujeito, cada um dos aspectos do corpo numa sociedade de segurança.

Os contornos da educação do corpo circunscritos pelos discursos da educação física, também foram observados no documento publicado em 2004, em que texto “O fazer pedagógico do/a professor/a de educação física na educação infantil”, questiona a concepção de educação física como disciplina escolar e reforça o discurso que tem buscado produzir uma especificidade da docência na educação infantil, pautando-se nos pressupostos da pedagogia

da educação infantil. Essa narrativa pode ser observada em um dos relatos da formação, em que uma professora afirma que tenta criar “*um jeito específico de trabalhar com as crianças*”, o que reforça o discursivo que produz a especificidade da docência nesta etapa da educação básica.

No texto, é ressaltada a possibilidade de construir outras formas de organizar o tempo que supere a lógica de aulas de 45 minutos para o trabalho com a educação física infantil, sendo que cabe ao adulto observar as crianças, organizar os espaços e materiais de forma a ampliar as experiências de movimentos das crianças numa organização do tempo que considere essa perspectiva. Essa narrativa que demarca um modo próprio de educar o corpo das crianças pequenas, em que o foco dessa educação está na ampliação da experiência de movimentos, na qual é necessário um alargamento do tempo, corrobora uma relação de poder que a cada vez mais controla o corpo das crianças, em que não basta discipliná-lo, mas se ocupar de todos os seus movimentos, normalizar a conduta do corpo em cada uma de suas ações, em que o controle do tempo, a disciplina impulsionada por esse controle perde centralidade.

Outro aspecto a ser destacado é que a educação do corpo esteve circunscrita pelos discursos da educação física no documento de 2004, mas não apenas por ele, sendo apresentado no documento um texto que tem como título “Sexualidade infantil e contextos educativos”. É pertinente observar que o tema da sexualidade aparece pela primeira e única vez num documento nessa publicação.

No texto, a autora afirma que as discussões acerca da sexualidade devem ser compreendidas a partir de determinado contexto histórico e social e apresenta brevemente como a sexualidade das crianças foi sendo contida e patologizada ao longo da história, principalmente, a partir do século XVIII, o que pode ser observado também na criança masturbadora apontada como anormal a partir das análises de Michel Foucault (2018) na obra “Os anormais”.

O texto reconhece ainda, que somente no século XX a sexualidade infantil deixa de ser uma patologia, mas que ainda assim, as crianças eram educadas para o silêncio com relação à sexualidade, o que evidencia uma prática que disciplina, reprime o corpo no que diz respeito à manifestação de sua sexualidade. Segundo Sylvio Gadelha (2009), a relação entre poder e sexualidade, Foucault designou de “hipótese repressiva”.

Nesse contexto, o documento considera que é função capital dos educadores contribuírem para mudança de pensamento acerca do papel do homem e da mulher na sociedade e ressalta a necessidade de os educadores estarem disponíveis a ouvir as crianças

quando elas se manifestam com relação à sexualidade e que devem explicar os termos corretamente e como as coisas realmente acontecem. Destaca que as condutas de como os adultos organizam o cotidiano com relação ao gênero e à sexualidade também educa as crianças.

Essa narrativa que detalha como deve ser a educação do corpo com relação à sexualidade, o que o professor deve ou não fazer, como organizar o cotidiano para educar, normalizar uma determinada conduta com relação a sexualidade, revela o que Foucault chama de explosão discursiva acerca do sexo e da sexualidade, assim como, a disseminação e implantação de sexualidades polimorfas. O sexo passa a ser objeto de uma racionalização, a um só tempo política, econômica e científica. Segundo Gadelha (2009), a sociedade moderna mobiliza procedimentos estratégicos de poder, que se constituem na histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança (regular a infância e todos aqueles tidos como por ela responsáveis), a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso.

Os modos de educar o corpo no documento de 2004, também foram abordados no texto que se destina a saúde desse corpo, intitulado “Nutrição e saúde”, o qual aborda a importância do aleitamento materno no primeiro ano de vida, os cuidados em relação ao desmame e à alimentação pós primeiro ano de vida. É interessante ressaltar que a questão nutricional da alimentação das crianças aparece pela primeira vez num documento orientador, demonstrando uma retomada dos discursos que abarcam as ações de cuidado com o corpo na educação infantil e uma necessidade de controlar cada aspecto do corpo da criança, numa relação de poder mobilizada por uma sociedade de segurança, em que para cada um dos aspectos que constituem a criança, há um discurso que normaliza sua constituição.

A partir das diretrizes publicadas em 2010, os discursos que contornam os modos de educar o corpo da criança deixam de ser circunscritos pela educação física e passam a ser estruturados pela definição dos núcleos da ação pedagógica, em que as linguagens passam a ser centrais, o que evidencia uma centralidade nas relações de poder mobilizadas pela sociedade de segurança, na qual o controle do corpo se torna cada vez mais abrangente e detalhado.

No texto apresentado nas diretrizes que tem como título “Sobre o corpo em Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens”, aborda a concepção do corpo produtivo e corpo brincante para discutir as relações com o corpo nos espaços de educação infantil. Afirma que nesse contexto, o desafio dos educadores é pensar o corpo das crianças em movimento e da sociedade em geral, a partir de uma crítica aos modos

pelos quais ele vem sendo concebido e tratado, o que evidencia a produção não mais de um corpo que produz, mas de um corpo que brinca na creche.

O autor afirma que na infância as marcas sociais ficam impressas e estampadas nos corpos sociais e elabora uma narrativa que busca refletir junto aos educadores a produção de uma cultura corporal, de formas de expressão simbólica das realidades vividas pelo homem e expressas no/pelo corpo. Recorre às contribuições de Wallon para a definição do movimento como resultado das relações entre o biológico e o social, o que evidencia a produção de um discurso que contempla de forma cada vez mais minuciosa os modos de educar esse corpo.

Nas orientações curriculares publicadas em 2012, os discursos continuam a ser contornados pelos NAPs, tendo em vista que a linguagem corporal e sonora contempla de forma mais direta essa educação do corpo, na qual o texto define a concepção de corporeidade, que rompe com a ideia de separação corpo e mente e concebe a totalidade do ser humano num corpo contornado pelas práticas sociais e culturais. O texto afirma que o corpo revela nossa identidade socialmente construída.

O documento demarca a necessidade de as propostas pedagógicas promoverem uma sensibilidade corporal, assim como o respeito das diversas referências de corporeidade das crianças, famílias e profissionais numa conduta ética da ação docente. O texto aponta as concepções de relação com o corpo na educação infantil que precisam ser repensadas como a inculcação de preceitos higienistas e de disciplinarização, ou como recurso pedagógico para alcançar sucesso em outras áreas do conhecimento, ou ainda que a dimensão corporal é de responsabilidade dos professores de educação física. Essa narrativa revela a produção de uma interdição no que se refere ao trabalho com a linguagem corporal na educação infantil, em que se explicita aquela que não deve ser a conduta docente, sendo que podemos afirmar que a função da educação infantil passa a transcender a domesticação do corpo, até mesmo questioná-la, passa a se ocupar da formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões, ou seja, da sua alma (GADELHA, 2009).

O texto define, ainda, que o corpo em movimento é parte inseparável da produção sonora e os objetos sonoros são prolongamentos desse mesmo corpo. Aborda o trabalho com a dança como importante contribuição para a educação estética, ética e integral das crianças, sendo atribuído como papel do professor a ampliação dos repertórios de danças das crianças e dos próprios professores. Vale ressaltar que o texto referente a essa linguagem apresenta uma ênfase no movimento, na música, na dança e no teatro. O texto sugere como os professores podem organizar o espaço de modo a favorecer a expressão e o movimento. Segundo as contribuições de Maria Isabel Bujes, o corpo passa a ser governado não para se fazer o que se

quer, mas para que se opere como se quer, ou seja, ele é normalizado na instituição educativa. Conforme Bujes:

Uma mecânica do poder, que define como se pode ter domínio sobre os corpos dos outros, que governe o corpo não para se fazer o que se quer, mas para que opere como se quer. Foucault em vigiar e punir, descreve “como o corpo se tornou alvo de “um sistema minucioso de coerções materiais”, não para subjugar-lo, mas para “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina”. (BUJES, 2001, p. 113).

No último documento publicado pela educação infantil, no ano de 2015a, foi possível observar uma permanência dos contornos dos discursos acerca da educação do corpo demarcado pelos NAPs, em especial, pela linguagem corporal e sonora, sendo que o texto se estrutura de modo a descrever proposições a serem desenvolvidas com as crianças para cada grupo etário, desde bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. O texto concebe a corporeidade como a compreensão do movimento carregado de sentidos culturais e sociais, por isso ela depende da subjetividade do ser humano.

Nesse sentido, os principais verbos mobilizados para descrever a ação das professoras com as crianças no que se refere à educação do corpo e movimento, foram promover, planejar, explorar, diversificar, criar, organizar, apresentar, disponibilizar, ou seja, ações que envolvem uma conduta da professora como aquela que desafia o movimento das crianças, impulsiona a ampliação da percepção corporal, a exploração das sonoridades, disponibiliza uma diversidade de materiais e organiza os espaços de forma a desafiar o corpo e o movimento, que potencializa as possibilidades de ação desse corpo no mundo.

Essa trajetória histórica dos discursos que contornaram a tecnologia política do corpo como um dos mecanismos de poder que definem os modos de educar a criança nas instituições de educação infantil, evidenciou que as relações de poder estiveram centradas em um poder disciplinar nos documentos publicados até 1998, em que a definição da sanção, do controle do sono, do aspecto psicomotor se constituiu no “como” educar, normalizar o corpo. Por outro lado, a partir dos discursos anunciados no documento de 2000a e com maior ênfase, naqueles posteriores a 2010, foi possível observar uma centralidade do biopoder, que opera numa sociedade de segurança, em que a normalização, o controle de cada um dos aspectos do corpo do sujeito foi considerado como passível de educação, em que a educação já não tem mais como objeto apenas o corpo, mas, sim, alma do sujeito (GADELHA, 2009).

O último eixo de análise mobilizado para compreender a produção dos modos de ser professor na Rede municipal de Florianópolis é a prática do exame que possibilita ao professor a produção de uma consciência de si. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou

identificar uma ampliação das técnicas disciplinares em torno da conduta docente, demarcadas pelos discursos que circunscrevem os modos de planejar na educação infantil, que pode ser observada no documento publicado em 2000a, sendo que além de definir como parte do planejamento a observação e o registro, ainda confirma uma explosão discursiva acerca do planejamento na educação infantil, em que no capítulo “Planejamento na Educação Infantil: olhar o grupo, revelar as crianças”, de autoria de Luciana Esmeralda Ostetto, há um detalhamento minucioso de reflexões acerca do planejamento, no qual a autora explicita as implicações dos dispositivos de poder (Constituição e LDB) que demarcam a educação infantil como integrante do sistema de educação, que inclui a necessidade de um trabalho intencional e de qualidade, indicando que a ferramenta que permite ao educador a consolidação desse trabalho é o planejamento.

Ostetto (2000a) define o planejamento como uma atitude crítica diante do trabalho docente, considerando que ele consiste em traçar, projetar, que não é uma forma, mas se consolida como um instrumento orientador do trabalho docente, corroborando a constituição do planejamento como um mecanismo de poder que ao mesmo tempo em que permite ao professor examinar sua ação, também impulsiona a redefinição de sua conduta, o governo de si mesmo, por meio de um detalhamento que antecipa o que o professor deve fazer.

A autora defende que as escolhas do planejamento estão vinculadas aos princípios que sustentam a prática pedagógica e considera o planejamento como ato reflexivo que pressupõe o olhar atento à realidade, o que revela a produção de um discurso que legitima que a relação saber/poder produz princípios, discursos verdadeiros acerca da educação infantil e se constitui como a ética (CASTRO, 2014), a qual o processo de sujeição da fabricação de um sujeito professor está vinculada.

Ainda no texto de autoria de Luciana Ostetto, que aborda a questão do planejamento na educação infantil, há uma ênfase na observação e na escuta dos anseios e curiosidades das crianças como ações fundamentais para o planejamento, o que é legitimado pela citação de Carla Rinaldi no texto, na qual ela afirma que o mais importante da ação educativa não é falar, explicar, transmitir, mas, sim, escutar. Essa definição no documento de que a ação do professor não está mais centrada no falar ou explicar, mas em observar e escutar, demonstra um importante deslocamento discursivo de qual deve ser a ação do professor, sendo que essa narrativa desloca o foco da educação para a criança.

No texto, a autora Luciana Ostetto ressalta que com relação ao planejamento, o professor não deve se preocupar com a forma ou com o modelo, mas deve conhecer a criança e traçar projetos para desenvolver com o grupo, ou seja, deve aprender a olhar a criança e

projetar o cotidiano, definindo a organização metodológica do trabalho docente com as crianças por projetos. O texto ainda apresenta como eixos de trabalho na educação infantil, a interação, a linguagem e a brincadeira.

Com base nos aspectos abordados, podemos considerar que a concepção de planejamento explícita nesse documento, consiste em elaborar projetos de trabalho nos quais o ponto de partida é a leitura de grupo, não mais os objetivos predefinidos como determinado no documento publicado em 1988, ou pelas grandes áreas do conhecimento (natureza, cultura e sociedade), assim como, pela organização dos espaços em cantos básicos como previsto no documento elaborado em 1996a. Essa modificação, revela uma continuidade discursiva com relação à importância do planejamento para a consolidação do caráter educativo-pedagógico da educação infantil, presente nos três documentos, porém evidencia um deslocamento metodológico do planejamento, que se modifica em cada uma das publicações. Podemos afirmar que o planejamento aparece como um mecanismo fundamental à prática docente desde 1988, mas vai ganhando contornos diferentes a cada documento.

No documento “Síntese da qualificação da educação infantil-2000”, (FLORIANÓPOLIS, 2000a) são apresentados os elementos mínimos que o projeto precisa conter: nome, justificativa, objetivo geral, assuntos-atividades-situações significativas, fontes de consulta, recursos, tempo previsto, sendo que o texto detalha cada um desses elementos. O texto ainda afirma que do projeto elaborado, o educador retira elementos para o planejamento semanal e diário. Essa indicação da elaboração de um projeto de trabalho a ser desenvolvidos com as crianças que subsidiará o planejamento semanal e diário, evidencia uma nova forma de organização metodológica do trabalho pedagógico com as crianças, que ainda não havia sido apresentada nos documentos anteriores, uma vez que toda a orientação e condução dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças passam a ser de escolha dos professores, a partir da leitura que eles realizam do grupo de crianças, não há mais objetivos gerais definidos no documento orientador, ou as áreas do conhecimento que devem ser abordadas, o que evidencia a produção de uma outra figura do professor, com que se constitui por uma subjetividade observadora e autônoma.

Outro aspecto interessante a se observar consiste em considerar que enquanto nos documentos anteriores o planejamento demarcava a intencionalidade do trabalho com as crianças, ou seja, a possibilidade de reforçar o caráter educativo na educação infantil como evidenciado no documento publicado em 1988, essa perspectiva foi se ampliando e se alterando, uma vez que no documento elaborado em 1996a, o planejamento é apresentado como produção teórica do professor que ao refletir sobre sua própria prática e produzir

registros, produz também conhecimentos acerca da educação, o que extrapola o discurso da intencionalidade e revela um discurso que define o professor como produtor de conhecimento acerca da sua própria prática.

E, ainda, no documento “Síntese da qualificação da educação infantil-2000” (FLORIANÓPOLIS, 2000a), o planejamento é concebido como exercício de poder, posição política e recurso de transformação da educação a partir da perspectiva apresentada por Monica Fantin e como atitude crítica diante do trabalho docente, na qual a observação e escuta das crianças são posturas imprescindíveis, conforme abordagem apresentada por Luciana Ostetto.

No documento publicado em 2004, foi possível perceber uma permanência da centralidade dos discursos em torno do planejamento, em que o texto intitulado “Planejamento na educação infantil: caminhos possíveis...” de autoria da equipe de técnicos da divisão de educação infantil, ressalta a necessidade de definir conceitualmente o planejamento, em que define planejamento como a organização intencional da prática educativa de forma a ampliar a vivência das crianças por meio de ações significativas e prazerosas. Ressalta a necessidade de refletir acerca de o que planejar e o para quem planejar e que não se deve reduzir o planejamento a uma função burocrática, o que evidencia a consolidação do planejamento como um mecanismo que possibilita a prática do exame de si, por meio da reflexão e do aparato documental mobilizado pelo próprio planejamento.

O documento publicado em 2004 define que o professor precisa considerar no planejamento o conjunto de ações das quais a criança faz parte, assim como o imprevisto emanado das crianças. O texto aponta uma reflexão interessante acerca do imprevisto que poderia ser considerado espontaneísmo por parte dos professores e, dessa forma, não legitimaria o caráter pedagógico da prática educativa na educação infantil. Porém, o documento reforça que se o planejamento é a partir de e para a criança, o imprevisto precisa ser considerado. É interessante observar que esse discurso revela que ainda há uma necessidade de demarcar o caráter educativo da educação infantil, sendo que a espontaneidade ou o imprevisto, poderiam se constituir como práticas que desconsideram esse caráter.

Ainda no que se refere ao planejamento, o documento afirma que a maneira de escrever o planejamento é de cada professor e que não há um modelo predefinido para fazê-lo. O documento afirma que a educação infantil não é tempo de sistematizar o conhecimento, conforme o modelo escolar, o que revela uma continuidade discursiva com o conteúdo do documento de 2000a, que demarca a exclusão dos termos e práticas escolares na educação infantil.

O documento além de interditar os discursos que contemplam as práticas escolares, define que a educação infantil é tempo de vivenciar propostas significativas e prazerosas das relações estabelecidas entre pares, ressaltando que nem todas as crianças vão querer fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, o que coloca em xeque a organização tradicionalmente concebida como escolar, consolidada pelo método simultâneo. Essa nova forma de organização implica na necessidade de considerar outras possibilidades de vivências no planejamento para que as crianças possam escolher, o que revela a produção de uma nova forma de organização da prática pedagógica, logo da ação docente, governada pela prática do exame, da consciência de si impulsionada pelo planejamento.

O texto define ainda, que o desenvolvimento do projeto deve ter como fio condutor a articulação em torno da lógica de organização do espaço e do tempo que priorize a diversidade, a pluralidade, a corporeidade, a espontaneidade, as múltiplas linguagens e o ser criança.

A intensificação dos discursos que abarcam o planejamento e uma ampliação dos instrumentos que o compõe, pode ser observada nas diretrizes educacionais-pedagógicas publicadas em 2010, em que há produção de uma documentação pedagógica para designar o conjunto de instrumentos que controlam a ação docente, que fazem o professor refletir sobre sua ação, produzir uma consciência de si e um governo de si, que conforme afirma Bujes (2001), o poder fixa a individualidade no campo da escrita e o faz por um vasto e meticuloso aparelho documental, que no documento publicado em 2010 se especializa, se detalha, em que o controle da ação pelo próprio professor é exercido minuciosamente.

Esses aspectos podem ser observados nas diretrizes de 2010, em que são definidas ferramentas imprescindíveis à ação pedagógica e à docência, sendo elas, a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação pedagógica como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar as experiências por meio dos NAPs. A autora Verena Wiggers define que:

[...] o planejamento cotidiano poderá ser estruturado em torno de eixos fulcrais da ação pedagógica ou do planejamento: estruturação dos espaços e dos tempos; atendimento das necessidades básicas da criança; sistematização do trabalho em torno de projetos: estruturação de ateliês/ oficinas ou situações diversas (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 127).

Esses eixos já haviam sido elaborados no documento de 2004, o que evidencia uma continuidade discursiva no que se refere aos eixos do planejamento. Ainda com relação à organização do espaço, a autora afirma que é concebível que os diversos espaços da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, que devem

ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade. Wiggers afirma que o trabalho por projetos requer tomar como ponto de partida as indagações das crianças e precisa considerar os conteúdos que são possíveis de serem ensinados às crianças. Essa narrativa que mobiliza os termos “conteúdos” e “ensino”, evidencia que a interdição anunciada no documento 2000a com relação às nomenclaturas que se remetem à escolarização, acaba por ser retomada dez anos depois, no documento de 2010, mas ainda com a demarcação de uma especificidade da educação infantil.

O texto afirma que a definição das estratégias da ação pedagógica busca romper com a lógica que tradicionalmente monitoramos a estruturação dos espaços e tempos. Define que para assegurar o acompanhamento do trabalho, cabe ao professor observar, registrar, avaliar, enfim, sistematizar o planejamento. Essa narrativa corrobora a produção da documentação pedagógica como esse meticuloso aparato documental (BUJES, 2001) que viabiliza a prática do exame pelo professor, logo, a produção de uma consciência de si, que constitui a fabricação de um determinado sujeito professor, em que sua constituição é vinculada a uma ética que define a pedagogia da infância como o discurso verdadeiro que baliza suas ações.

As diretrizes publicadas em 2010 definem a necessidade de construir um planejamento na educação infantil que se diferencie do ensino fundamental. A autora afirma que nesse movimento na Rede, alguns professores, sem saber como planejar, consideravam que não seria necessário sistematizar o planejamento, bastaria observar as crianças e conduzir a rotina, o que culminou em práticas espontaneístas, que não contribuíram para o desenvolvimento das crianças e nem para a qualificação das ações, o que revela a produção de uma determinada prática docente, que surge nessa transição discursiva entre refutar os modelos escolares e consolidar a pedagogia da infância.

Verena Wiggers, ainda no texto das diretrizes, concebe a avaliação como formativa, realizada ao longo do processo e relata as diferentes formas de sistematização que podem ser realizadas para documentar o planejamento. O documento não apresenta modelos, mas indicativos de diferentes possibilidades de sistematizar o planejamento, o que evidencia que ao mesmo tempo em que o planejamento é esse mecanismo que produz uma consciência de si pelo professor, também é contornado pelos discursos dos dispositivos de poder que definem a qual relação saber/poder está vinculado, quais aspectos devem ser considerados, quais devem ser excluídos.

A autora recorre às contribuições de Luciana Ostetto para apresentar as reflexões acerca do planejamento, em que é fundamental um processo de reflexão sobre a prática que se consolida por meio da observação, do registro, do planejamento e da avaliação. Ainda destaca

que é necessário questionar por que planejar, o que planejar, com quem planejar e para quem planejar, pois essas indagações serão importantes na descoberta do como planejar. Destaca que todos os momentos vivenciados pelas crianças nas unidades carecem de planejamento e considera que: “O planejamento é o documento norteador do processo e precisa ser elaborado de forma a orientar a ação docente” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 100).

Outro aspecto a ser considerado é que esta é a primeira vez que um documento orientador propõe um texto que se dedica a discutir exclusivamente o trabalho da supervisão, que em alguma medida, é o profissional corresponsável pelo processo formativo dos professores nas unidades educativas, tanto nas reflexões coletivas quanto nos acompanhamentos individuais, ou seja, se constitui como uma figura importante na produção de uma determinada subjetividade docente. O texto indica como papel da supervisão fomentar no grupo a postura do professor-pesquisador, revelando uma produção discursiva que define certa conduta do professor como pesquisador.

A produção de um discurso que demarca a função da supervisão escolar, se remete a uma relação de poder que se assemelha ao poder pastoral, em que o pastor não deve só ensinar a verdade, ele deve dirigir a consciência, o exame da consciência se torna um instrumento de consciência (FOUCAULT, 2008), sendo que a função do supervisor se constitui como aquele que orienta a consciência dos professores, que supervisiona suas ações, que a partir das referências teóricas, da documentação pedagógica, (re)direciona a ação docente. Segundo Castro (2014, p. 95): “O poder pastoral é, definitivamente, uma técnica política de individualização”.

Nesse sentido, poderíamos considerar que a documentação pedagógica controla e autocontrola a produção de uma consciência de si por parte do professor, por meio da prática do exame, pois se constitui como uma forma discursiva que traduz e documenta a ação docente, que operacionaliza o exame das suas ações, a consciência de si, que deve ser apresentado, acompanhado, controlado pela supervisão.

As orientações curriculares publicadas em 2012, consolidam a documentação pedagógica como esse meticuloso aparelho documental que governa a ação docente e que produz a fabricação de um determinado sujeito professor, o professor da infância. Essa consolidação pode ser identificada na quarta parte do documento, que é intitulada “Estratégias da ação pedagógica”, em que afirma que planejar na educação infantil de forma a contemplar a perspectiva apresentada nas diretrizes, requer a utilização de algumas ferramentas imprescindíveis como: a observação, o registro, a análise dos registros, avaliação do proposto e replanejamento. Ressalta que o processo de observação, registro e reflexão se constitui

como condição ímpar da docência, o que reitera as narrativas dos demais textos do documento e revela a fabricação de um sujeito professor, contornada pelo exame de sua própria prática, que essas estratégias delimitadas no documento (observação, registro, análise dos registros, avaliação e replanejamento) impulsionam.

O documento ressalta que a observação possibilita planejar a ampliação e diversificação das brincadeiras e das experiências relativas aos núcleos da ação pedagógica e destaca que a auscultação é uma prática essencial para romper com a relação verticalizada entre adultos e crianças, o que produz uma determinada conduta docente, em que o professor é aquele que observa e ausculta as crianças. O texto admite que o registro sistemático das ações cotidianas da creche possibilita a ampliação do conhecimento sobre as crianças, sendo que ao refletir e analisar os registros produz um conjunto de materiais que permitem avaliar o proposto e replanejar as experiências a serem propostas às crianças, evidenciando a consolidação do registro como um mecanismo que possibilita ao professor produzir uma consciência de si, uma reflexão sobre suas próprias ações que impulsionam o redirecionamento de sua prática, ou seja, a produção de uma determinada conduta. O documento define como documentação pedagógica, o conjunto de produção das professoras e das crianças acerca das experiências vivenciadas na educação infantil, o que confirma uma descontinuidade discursiva com relação aos documentos anteriores, sendo que a produção das crianças é considerada pela primeira vez nesse documento.

O texto apresenta questionamentos que ajudam a orientar a observação para composição do registro e aponta alguns indicativos para estruturação do registro, como a necessidade de registrar as diversas situações do cotidiano, desde a chegada das crianças, os momentos de alimentação, higiene, sono, até as experiências que envolvem o desenho, a pintura, a escultura, o canto, a dança e tantas outras. Porém, destaca que a professora deve documentar situações ricas em elementos para a construção da prática educativo-pedagógica, e não que abarque o todo de forma superficial. Afirma, ainda, que não há um modelo único para o planejamento e indica elementos fundamentais para organização do planejamento: objetivos, experiências, estratégias e o acompanhamento e avaliação. Essa narrativa que define o que o professor deve registrar, o que observar, o que deve constar no planejamento, demonstra a produção de discurso que ao mesmo tempo em que consolida a documentação pedagógica como esse aparato documental, que impulsiona o professor a produzir uma consciência de si, também é governado pelos discursos que contornam quais elementos dessa documentação são relevantes para a produção dessa consciência.

Esse controle exercido pelo documento, que define como essa documentação

pedagógica deve ser constituída, pode ser observado no texto que afirma, também, que os objetivos devem ser definidos pela professora a partir do conhecimento do grupo, diferentemente do que foi proposto no documento de 1988, em que os objetivos eram definidos pelo próprio documento. O texto traz que o planejamento das experiências deve ser organizado semanalmente tendo em vista a dinamicidade das crianças e suas relações, e deve ser pensado de forma a contemplar uma variedade de propostas simultaneamente para que as crianças não precisem fazer todas a mesma coisa, ao mesmo tempo, o que revela uma ruptura com a perspectiva escolar em que as propostas geralmente são homogêneas. Segundo o texto, essa forma de organização deve possibilitar que a professora realize uma mediação mais individualizada, pontual e contextualizada na relação com a criança, o que produz um determinado modo de ser professor, contornado pelo planejamento das ações, que devem possibilitar a heterogeneidade das ações e uma relação professor/criança mais individualizada.

Outro aspecto a ser observado nas orientações curriculares publicadas em 2012, é que esse é o primeiro documento que aborda a produção de uma avaliação das crianças como parte integrante da documentação pedagógica. O texto apresenta os dispositivos de poder que normatizam a avaliação das crianças na educação infantil, tanto em âmbito nacional quanto municipal, assim como, aponta indicativos para elaboração dessa avaliação e demarca seu caráter processual. É interessante observar que a definição de critérios e modos de produção de um documento de avaliação das crianças é inédita nesse documento e revela uma normalização estrutural da educação infantil que se constitui como etapa da educação básica, por isso precisa se enquadrar nos mecanismos de poder que normatizam a educação formal brasileira.

No currículo publicado em 2015a, é ressaltado o papel da documentação pedagógica para garantir a intencionalidade pedagógica e destaca o papel da educação infantil em promover o desenvolvimento integral das crianças, por meio de vivências que considerem suas necessidades, interesses e direitos, em que o cuidar e educar são a base, em ação complementar a família, o que evidencia uma permanência dos discursos em torno da documentação pedagógica e do planejamento, que tem sido centrais desde 2000.

É pertinente notar que a centralidade dos discursos do currículo em torno do planejamento não está nos modos de planejar, de registrar, de avaliar, mas na necessidade de considerar as crianças como os sujeitos centrais que contornam o planejamento, em que as relações de poder que produzem um determinado modo de ser professor são circunscritas por um discurso verdadeiro acerca da criança, de seus modos de interagir com o mundo.

Esse aspecto pode ser observado no texto que concebe as crianças como sujeitos

centrais do planejamento e que a ampliação, diversificação e complexificação das experiências precisa considerar as diversas infâncias vividas pelas crianças. Observamos que nesta produção discursiva, as situações vivenciadas pelas crianças no espaço da creche são denominadas vivências e aquelas situações que ficam na memória das crianças passam a ser experiência, ou seja, defende que o papel das professoras da educação infantil é organizar situações que considerem as experiências anteriores das crianças e consolidem novas experiências, mediante o proposto pelas profissionais e as relações vivenciadas pelas crianças, o que revela a produção de uma determinada conduta docente, a partir da finalidade de ampliação das experiências das crianças designada à educação infantil nesse documento.

O documento demarca que os indicativos apresentados no currículo objetivam evidenciar o que é fundamental desenvolver nas propostas com as crianças, mas que quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na relação com as crianças. É importante observar que essa narrativa evidencia que apesar da estrutura do currículo se constituir por indicativos que traduzem a ação docente, com a indicação de como os espaços devem ser organizados, quais materiais devem ser disponibilizados, qual deve ser a conduta dos profissionais na relação com as crianças, o que considerar ou não no planejamento, ainda assim considera que os profissionais é que são autores de suas práticas na medida em que são eles quem farão a seleção, mediação e efetivação do currículo.

O documento reconhece que o pressuposto de todo planejamento consiste em acreditar no processo da criança, na sua autoria, na sua capacidade de propor ideias, de fazer escolhas, de usar os materiais de maneira responsável para dar forma ao invisível, o que revela uma conduta docente que valoriza o protagonismo infantil na composição do planejamento. O documento destaca, também, que as relações sociais e a brincadeiras são premissas para o desenvolvimento infantil e precisam ser consideradas no planejamento. O último NAP apresentado no documento é “Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos”, em que afirma que a criança experimenta o mundo de corpo inteiro e cabe aos profissionais escutar as crianças, considerar suas perguntas e hipóteses sobre as formas como o mundo se organiza, para pensar seu planejamento e complexificá-lo, que deve propor para a criança um trabalho que seja capaz de formar uma inteligência curiosa.

Enfim, compreendemos que o currículo apresentado em 2015a se consolida como a referência moral, que produz uma determinada ética (CASTRO, 2014), na qual a prática do exame que produz uma consciência de si pelo professor se vincula, ou seja, a referência de como deve ser a conduta do professor passa a ser o currículo, sendo que essa conduta é

examinada pela produção do registro, do planejamento e da avaliação pelo próprio professor, na qual a referência de conduta é a do pedagogo profissional da educação infantil, que se constitui na relação com as crianças e traduz sua ação por meio do planejamento e da intencionalidade na organização dos espaços, na disponibilização dos materiais, da relação com as crianças e famílias e da mediação que considere as crianças como sujeito nesse processo.

Com base nos aspectos abordados podemos afirmar que a instituição educativa se consolida como um espaço que produz um conjunto de mecanismos de poder que contornam os modos de ser professor e de ser criança na creche, em que a prática do exame que possibilita a reflexão sobre suas próprias ações é consolidada pela documentação pedagógica, em que define a necessidade de observar como as crianças se relacionam com o proposto, de registrar essas relações, de analisar, examinar o registro para enfim, definir a produção de uma nova ação, ou seja, produz uma consciência de si que fabrica um determinado sujeito, circunscrito pelos processos de sujeição e subjetivação (CASTRO, 2014). Neste contexto, entendemos que a instituição educativa se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto (BUJES, 2001).

Nesse sentido, com base nos aspectos abordados, delineados em cada um dos eixos de análise, é possível observar que a narrativa discursiva, presente no documento “Síntese da qualidade educação infantil-2000” (FLORIANÓPOLIS, 2000a), evidencia que a produção de uma especificidade da educação infantil, logo da docência nesta etapa da educação básica é inaugurada nesse documento, na medida em que há a elaboração de uma identidade própria da educação infantil em processo, respaldada por uma relação saber/poder ancorada na pedagogia da infância, o que implica na construção de uma especificidade também na docência, que impulsiona a produção de uma outra figura do professor, que não é mais a do educador pesquisador-mediador, ou do professor escolar, mas a do **pedagogo professor da infância**. Essa produção se consolida no documento publicado em 2004, tendo em vista que recorre a uma citação de Rubem Alves que afirma que na conduta do professor é preciso “despir-me do que aprendi, esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram”, ou seja, questiona o modo como tradicionalmente a figura do professor foi constituída e rompe com a perspectiva do professor escolar na educação infantil. O texto afirma que a cultura adultocêntrica nos leva a um esquecimento do tempo de infância, o que nos leva a cobrar das crianças uma postura de seriedade, linearidade e imobilidade. O texto questiona qual universo cultural e de formação dos professores vai conduzindo-os a uma representação de criança e educação infantil próximas do modelo escolar tradicional. Os autores consideram que

construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura infantil é papel fundamental das profissionais da educação infantil. Enfim, a narrativa produzida no documento publicado em 2004, a partir dos elementos identificados nos eixos de análise, contribuiu para a consolidação de uma pedagogia da infância, logo, para a formação de uma figura do **pedagogo professor da infância**.

Outro aspecto a ser considerado na produção da figura do professor, diz respeito aos termos mobilizados no documento publicado em 2004, para designar o profissional que atua no cuidado e educação das crianças na educação infantil, sendo que foram utilizadas as nomenclaturas: profissional/ais com uma frequência de 77 vezes, educador/as/es com uma recorrência de 83 repetições, professor/as/es com 88 repetições e pedagoga mobilizada uma vez no documento. Essa recorrência discursiva, em que há um equilíbrio nas frequências dos termos utilizados, mas ainda com uma predominância do emprego do termo professor corrobora a produção de **uma figura do pedagogo professor da infância**.

Por mais que tenhamos identificado a demarcação do professor da infância como uma normalização da conduta docente produzida a partir do ano 2000, que baliza a elaboração de uma especificidade da educação infantil e da docência nesta etapa da educação básica, compreendemos que esta produção se consolidou nos demais documentos publicados posteriormente, porém essa consolidação não foi imutável, pelo contrário, os discursos elaborados em 2010, 2012 e 2015a, evidenciaram alguns elementos que, por vezes, ampliaram a constituição dessa normalização da conduta docente, e outras vezes evidenciaram descontinuidades nesse processo.

Essas ampliações e descontinuidades, podem ser observadas nas diretrizes publicadas em 2010, em que no texto referente à arte na educação infantil, Luciana Ostetto considera o professor como pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico e define que é do professor a responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa com um compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir das ampliações das experiências sem finalidade cumulativa ou de terminalidade da elaboração de conceitos, o que retoma os discursos em torno da aprendizagem e do papel do professor, que haviam sido excluídos nos documentos de 2000a e 2004.

Outro aspecto relevante é que as diretrizes (2010) constituíram uma narrativa que produz uma ação pedagógica que define, delimita a ação pedagógica pautadas nos Núcleos da Ação Pedagógica (NAP) e pressupõe a articulação entre os NAPs. O texto ressalta que para as relações pedagógicas é imprescindível auscultar as crianças para romper com uma relação verticalizada, de subordinação e desenvolver uma relação em que adultos e crianças possam

compartilhar suas experiências nos espaços de educação coletiva e afirma que o papel do professor é imprescindível para ampliação de repertórios das crianças na educação infantil. Podemos observar que essa produção define uma conduta do professor que é aquele que está atento as crianças, numa postura de alteridade, que na relação esteja disposto a compartilhar as experiências com as crianças.

O documento publicado em 2010 destaca que, nesse movimento de constituição da docência na Rede, alguns professores, sem saber como planejar, consideravam que não seria necessário sistematizar o planejamento, bastaria observar as crianças e conduzir a rotina, o que culminou em práticas espontaneístas, que não contribuíram para o desenvolvimento das crianças e nem para a qualificação das ações, o que revela a produção de uma determinada prática docente, que surge nessa transição discursiva entre refutar os modelos escolares e consolidar uma pedagogia da infância, a produção de uma especificidade da educação infantil.

Destacamos que os termos mobilizados para se referir ao profissional que atua junto às crianças nas diretrizes (2010) foram: educador/as/es, numa recorrência de 78 repetições, profissional/ais, com uma frequência de 80 empregos, adulto/s mencionado 114 vezes e professor/as/es que apresentou a maior recorrência, sendo mobilizado 187 vezes no documento. Nesse sentido, podemos mencionar que essa recorrência discursiva evidencia uma predominância do termo professor como palavra mobilizada para designar os profissionais que atuam na educação infantil, **o que corrobora a produção da figura do pedagogo professor da infância.**

Por outro lado, é importante destacar que ainda que a figura do pedagogo professor da infância seja reafirmada nesse documento, a centralidade da ação pedagógica é deslocada para a relação nas diretrizes, ou seja, a relação é apresentada como conduta central do professor da educação infantil, o que revela um aprofundamento dessa figura do pedagogo professor da infância, que além de se constituir pela especificidade da infância, consolida essa especificidade com a inserção de uma importante característica da conduta docente, **o professor não é aquele que ensina, mas aquele que intencionalmente de relaciona e propõe relações. Pedagogo professor-relacional da infância.**

As orientações curriculares publicadas em 2012 também evidenciam a consolidação de uma figura do pedagogo professor da infância, que além de relacional, demarca um deslocamento de gênero na produção dessa figura do professor em que há uma recorrência da utilização do termo professora para designar os profissionais que atuam na educação infantil, revelando uma predominância deste termo em detrimento dos outros e uma legitimação do

gênero feminino como aquela que constitui a profissionalidade daqueles que atuam na educação infantil.

O documento aborda ainda as relações pedagógicas, em que define que a auscultação das crianças é essencial para orientar as decisões pedagógicas por parte dos professores e afirma a necessidade de os professores educarem o olhar rompendo com uma relação verticalizada e de subordinação, ainda que adultos e crianças ocupem um lugar diferente nessa relação. É pertinente observar que nessa produção discursiva, o documento revela a produção de uma conduta docente, como aquele que escuta a criança, possibilita e valoriza suas manifestações por considerá-la como igual pela sua humanidade. O texto anuncia essa perspectiva como uma pedagogia pautada nas relações, o que corrobora a produção de uma figura do professor cuja centralidade da ação está na relação, o que evidencia uma continuidade discursiva com relação às diretrizes publicadas em 2010.

As orientações publicadas em 2012, afirmam que a partir da função social e das bases educacionais-pedagógicas deliberadas no documento, há consequências que implicam na definição do papel dos profissionais e da docência na educação infantil, que descartam qualquer isenção da ação docente na sistematização e organização da ação pedagógica, pelo contrário implica uma ampliação da função docente e das exigências formativas tendo em vista que extrapola uma perspectiva transmissiva e reprodutora, o que evidencia uma narrativa que produz uma nova figura do professor, da ação docente, logo da subjetividade docente. Define que os profissionais têm o papel de mediar as brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos e participando de algumas brincadeiras, observando-as, sendo fundamental o planejamento destas situações. Destaca o papel do professor como aquele que observa, planeja, organiza os espaços e materiais de forma a favorecer o desenvolvimento das brincadeiras e as interações entre as crianças.

O texto das orientações (2012) sugere que cabe aos professores disponibilizarem as crianças uma variedade de materiais para que elas possam manipulá-los e utilizá-los nas brincadeiras e afirma que a observação dos repertórios de brincadeiras das crianças do grupo fornece indicativos para o planejamento dos tempos e espaços que ampliem o brincar, em que define como função das professoras observar as crianças, mediar suas relações e ampliar suas possibilidades de autonomia, o que revela a observação como uma importante característica docente para atuação na educação infantil. O documento destaca ainda, que toda iniciativa educativa por parte dos profissionais deve levar em conta a diversidade de contextos nos quais as crianças se inserem. Essa narrativa produz uma normalização da conduta docente como aquele que na relação precisa considerar a heterogeneidade do grupo de crianças e ao mesmo

tempo possibilitar a todas, vivências ricas.

O documento (2012), demarca ainda, que as ações de provisão e proteção são funções dos adultos e ressalta que na educação infantil os adultos se constituem como profissionais com saberes específicos acerca da infância e sua educação, o que revela a constituição do professor da educação infantil como aquele que deve possuir saberes específicos, não apenas sobre o processo educativo, mas também sobre a criança.

O texto define as ações de cuidado como práticas socioculturais apropriadas pelos seres humanos nas relações com o outro, o que reafirma a centralidade da relação na ação pedagógica, logo na constituição da docência. Vale destacar que essa narrativa amplia o conceito de cuidado, o que corrobora o documento publicado em 2010, em que Daniela Guimarães define o cuidado como ética, ou seja, como uma postura ou uma conduta docente na relação com as crianças. Nesse sentido, o texto das orientações (2012) apresenta um conjunto de ações do professor que traduzem a concepção do cuidado como ética na relação com as crianças, o que implica uma conduta intencional nas relações cotidianas em que o respeito às crianças é primordial. Demarca que o papel da professora se consolida na constituição de relações intensas, na apresentação de novos saberes às crianças, no planejamento e organização dos espaços e tempos para encontros entre as crianças. Outro aspecto a se considerar é que há uma ênfase na constituição de uma ação docente que considere e valorize a diversidade étnico-racial, o que evidencia uma captura das infâncias diversas na constituição desse professor que tem na relação uma conduta central.

O documento publicado em 2012 se estrutura de forma a compor indicativos que traduzam uma ação pedagógica, uma prática educativa ou uma docência que esteja ancorada na pedagogia da infância e nos núcleos da ação pedagógica, o que propõe uma certa forma de ser professor da educação infantil. Ressalta que tomar as crianças como fonte privilegiada da orientação pedagógica requer apurar o olhar e a escuta para as hipóteses e explicações das crianças, compreendendo sua lógica de pensamento numa relação horizontal. Essa narrativa demonstra a produção de uma conduta docente que saiba escutar as crianças, percebê-las nas suas manifestações, acolhê-las numa relação horizontal e com respeito. Destaca que o processo de observação, registro e reflexão se constitui como condição ímpar da docência, em que há uma demarcação da intencionalidade enquanto característica intrínseca à docência.

A estrutura do documento procura detalhar o trabalho pedagógico, a ação docente organizada a partir dos princípios estabelecidos nas diretrizes dos conteúdos da ação definidos nos NAPs. É interessante observar que essa estrutura que contempla uma proposição de ação pedagógica detalhada foi observada apenas no documento de 1988, tendo em vista que os

demais documentos se estruturaram a partir de textos teóricos que discutiam algumas questões relacionadas à educação infantil, o que revela uma necessidade de explicitar uma tradução das concepções em ações pedagógicas no documento — mesmo que ele tenha sido elaborado com a contribuição dos próprios professores — e uma necessidade de evidenciar o “como fazer” na relação educativa pautada nos princípios da Pedagogia da Infância.

A partir dessas observações, podemos afirmar que há uma continuidade discursiva que contribui para a produção de uma figura de professor que já foi constituída desde o documento de 2000a, porém com alguns elementos que ampliam essa figura do professor, sendo que podemos destacar a demarcação da intencionalidade enquanto característica intrínseca à docência, a observação e registro como práticas imprescindíveis para essa intencionalidade, a ação pedagógica tendo como centralidade a relação, a demarcação da feminização da docência, a organização dos espaços como desdobramento da ação do professor e o cuidado como uma conduta ética. Assim, podemos entender que a produção discursiva do documento produz a figura da **pedagoga professora da infância relacional, observadora e ética**.

Por fim, o currículo publicado em 2015a, apresenta alguns elementos que nos instigam a compreender essa consolidação do professor da infância na educação infantil, que é contornado por uma relação saber/poder ancorada na pedagogia da infância e demarca a produção de uma especificidade da docência na educação infantil, mas que não é imutável, pelo contrário, a cada documento foi possível identificar deslocamentos e ampliações que contornaram os modos de ser professor.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo (2015a), em seu discurso, reconhece que os profissionais que atuam com as crianças são autores das práticas que partem de determinadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem, e demarca que os indicativos apresentados no documento objetivam evidenciar o que é fundamental desenvolver nas propostas com as crianças, mas quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são os profissionais na relação com as crianças.

O documento (2015a) destaca o papel de mediação dos profissionais de forma a promover o desenvolvimento das crianças, sendo que o papel dos professores para a qualidade da educação infantil é imprescindível, pois é nas relações humanas que ela se torna possível. O texto afirma que compete aos profissionais da educação infantil inserir as crianças nas brincadeiras, desde a mais tenra idade, ao mesmo tempo em que propõem, organizam e dispõem ambientes e componentes, materiais e imateriais, que potencializem as experiências dos diferentes grupos de crianças.

Vale destacar que na estrutura do documento, são utilizados verbos como inserir, oferecer, organizar, disponibilizar, proporcionar, planejar, introduzir para designar as ações dos professores nas proposições, o que revela uma ênfase da docência na organização dos espaços e materiais para a brincadeira. Na seção destinada às crianças bem pequenas os verbos utilizados no texto, que traduzem a ação pedagógica, contemplam aqueles frequentes nas proposições para os bebês já mencionados e ampliam a ação docente com a inclusão dos verbos criar, desafiar, contemplar e no trecho destinado às proposições às crianças pequenas foi possível identificar outros verbos que revelam a ação docente, como, por exemplo, complexificar, apresentar, oferecer, organizar, disponibilizar, incluir, garantir, construir, confeccionar, planejar, o que evidencia uma ampliação da ação do professor junto às crianças conforme o grupo etário do qual elas fazem parte, assim como a produção de um conjunto de termos que revelam as ações que espera-se dos professores na relação com as crianças, o que contribui para a produção de uma determinada docência.

Outro aspecto a se considerar, é que no NAP “Relações Sociais e Culturais” foi possível observar que os indicativos propostos, não estão centrados na organização dos espaços e materiais como observado na brincadeira, mas na conduta e postura docente na relação com as crianças, para além da organização dos espaços e materiais.

Outro aspecto interessante a ser observado no documento são nomenclaturas mobilizadas como referência ao professor da educação infantil, sendo que consta no documento uma vez o termo educador, dez vezes a palavra professora (termo mais recorrente no documento publicado em 2012), seis vezes as nomenclaturas professor/es, 80 vezes o termo profissionais e 39 vezes a palavra adulto, ressaltando um deslocamento da produção discursiva que designa um termo para definir quem é o profissional que atua na educação infantil, considerando que no decorrer dos documentos históricos aqui analisados foi possível observar a predominância dos termos professor, educador, professora, mas este é o primeiro documento que tem como predominância o termo profissional.

Por um lado, essa determinação discursiva revela um distanciamento do profissional da educação infantil como professor, na medida em que apenas dezesseis vezes o documento mobilizou este termo num total de cento e trinta e seis repetições identificadas no documento, o que revela a produção de outra figura de professor, que não é mais a pedagoga professora da infância relacional e ética, mas **do pedagogo profissional mediador e relacional da educação infantil**, que se constitui na relação com as crianças e traduz sua ação por meio do planejamento e da intencionalidade na organização dos espaços, na disponibilização dos materiais, da relação com as crianças e famílias e da mediação que considere as crianças

como sujeito nesse processo.

3.3 EDUCAÇÃO BÁSICA - PROFISSIONAL RELACIONAL, INCLUSIVO, MEDIADOR E PROBLEMATIZADOR

“Em ambos os casos, um trabalho pedagógico que toma a problematização como ponto de partida enriquece as experiências e permite aos estudantes atribuírem sentido aos conhecimentos e produtos culturais que acessam de forma intencional nas instituições educativas. Além disso, permite que as diferentes áreas de conhecimento ou Núcleos de Ação Pedagógica e a Brincadeira sejam contemplados sem haver fragmentação dos conhecimentos, ou seja, permite uma abordagem global dos conhecimentos por meio da participação direta dos sujeitos sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos, que questionam, pesquisam e sistematizam seus processos de aprendizagem, com a mediação dos professores”
(FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 39).

A pesquisa evidenciou que no decorrer da história da Rede os discursos em torno dos modos de ser professor produziram uma especificidade da docência na educação infantil, em especial, a partir do ano 2000, contornada pela relação saber/poder demarcada pela Pedagogia da Infância, que se difere do professor do ensino fundamental, que até o ano de 2008 teve como relação saber/poder para a normalização da conduta docente, os discursos da pedagogia crítica e da psicologia histórico-cultural, assim como, os saberes de cada área disciplinar, que em alguma medida, produziram um professor especialista de cada área e não contemplou nos discursos, o pedagogo que atua nos anos iniciais. Porém, a partir do documento publicado em 2008, que teve o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental um marco importante para que os saberes em torno da criança e da infância ganhassem força nos documentos orientadores do ensino fundamental, há a produção de uma especificidade da docência nos anos iniciais, em que a normalização de uma conduta que considera a criança, a brincadeira e a alfabetização ganham centralidade.

Apesar da produção dessas especificidades da docência, que na educação infantil, ganham fôlego a partir de 2000 e nos anos iniciais a partir de 2008, em que os saberes em torno da infância são identificados em ambas as perspectivas, também foi possível identificar a elaboração de um discurso na Rede municipal, que produz uma subjetividade docente que não é a da profissional da educação infantil, nem a do professor dos anos iniciais, mas a de um professor da educação básica, normalizada pelas “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis” publicadas em 2015b, em que apesar de

reconhecer as especificidades de cada etapa e modalidade, anuncia os aspectos que aproximam o trabalho pedagógico na educação básica da Rede, ao definir as concepções fundantes e princípios gerais para a educação básica.

Nesse sentido, no eixo de análise que procurou compreender as disputas em torno da relação saber/poder nos discursos em torno da educação básica, foi possível identificar uma predominância dos saberes que consideram os documentos orientadores em nível nacional e municipal, ou seja, os saberes vencedores nessa disputa, foram demarcados pelos dispositivos de poder nacionais como Lei n. 12976/2013, a LDB n. 9394/96, a Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), e municipais, como as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010, as Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (2012), a Resolução n. 03/2009 do CME, e ainda, o documento lista um conjunto de normativas nacionais e municipais, sendo que vale destacar que dos documentos municipais, estão contempladas as resoluções do Conselho Municipal de Educação e os documentos orientadores da educação infantil, mas não são citados os documentos orientadores do ensino fundamental. Vale destacar que foi identificado que os saberes em torno da Pedagogia da Infância, como a definição da infância como categoria social relevante, a definição do cuidado como princípio da relação educativa e a centralidade da relação no processo educativo foram predominantes nesse documento.

Outro aspecto a se observar é que, ainda que os saberes produzidos pelos documentos orientadores tenham predominado nas narrativas das diretrizes da educação básica, também foi possível identificar os saberes produzidos por teóricos que elaboraram conhecimentos acerca da educação e dos diferentes sujeitos que compõem a educação básica, sendo eles, as crianças, jovens, adultos e idosos, e ainda, uma recorrência dos saberes da psicologia. Foi possível identificar que o documento mobilizou um conjunto de teóricos da pedagogia, da psicologia e da sociologia que apresentam discussões em torno da educação, como Cury (2008), Codo (1999), Cussianovich (2005), Kramer (2007), Kuhlmann Jr. (2003), Rojo (2012), Sarmiento (2005), Young (2007), e que recorrem aos saberes da psicologia, como Prestes (2012) e Vigotski (1999).

Nesse sentido, percebemos uma predominância dos documentos orientadores nacionais e municipais como saberes que ganharam status de discursos verdadeiros e circunscreveram as narrativas das diretrizes como saber predominante. Aspecto que pode ser observado na apresentação do documento, que afirma que a Lei n. 12976/2013 que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, implicou na

necessidade de os gestores públicos ampliarem a qualidade dos serviços educacionais, assim como, fortalecer a integração entre as etapas da educação básica. Essa narrativa evidencia o quanto um dispositivo de poder governa a organização da população escolar, em que neste momento se produz um documento orientador de forma a atender esse governo que define a necessidade de pensar a educação básica como um todo orgânico, em que as etapas precisam estar articuladas.

O texto afirma que o documento tem a finalidade de definir os princípios e concepções basilares para a educação básica municipal, de forma a assegurar a articulação, sequencialidade e organicidade necessárias entre as etapas e modalidades. Destaca que a emergência do conceito de educação básica se consolida com a LDB de 1996, e recorre Cury para definir que ela é a base que deve alicerçar todo o percurso formativo dos sujeitos, o que revela a produção de um discurso verdadeiro pautada tanto nos mecanismos de poder legais (LDB) quanto nas elaborações teóricas.

O documento destaca que a Rede vem construindo ao longo de sua trajetória um conjunto de normativas orientadoras da educação pública municipal, em que o documento apresentado busca considerar os programas e projetos desenvolvidos que objetivam a formação e o exercício pleno da cidadania, o que revela que essas normativas se constituem como saber que define as diretrizes da educação básica no município.

O texto afirma que tomar a educação integral como concepção fundante implica em romper com a fragmentação do conhecimento em suas estruturas disciplinares, superar os etapismos do percurso formativo, redefinir os tempos e espaços escolares, o que evidencia um discurso que busca romper com os mecanismos disciplinares, o que acaba por movimentar os mecanismos de regulação, já identificados nos documentos do ensino fundamental a partir de 2008 e da educação infantil a partir de 2010, posto que as diretrizes anunciam que a educação básica deve ser concebida como um projeto coletivo. Essa narrativa evidencia que para mobilizar essa concepção fundante é necessário rever, descontinuar diversas práticas consolidadas na escola, o que normaliza uma conduta docente que precisa considerar a formação integral dos sujeitos, em que sua função extrapola a transmissão do conhecimento e passa a se constituir por meio da mediação das relações dos estudantes com o mundo e com o conhecimento.

No que se refere ao direito à aprendizagem, o documento retoma a declaração universal dos direitos das crianças, e várias produções discursivas que demarcam o direito a educação, em especial, a Constituição Federal de 1988, em que o direito a educação estava diretamente relacionado ao fortalecimento da cidadania e a liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar, divulgar o pensamento. Retoma o texto da LDB n. 9394/96, que define como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança, do ensino fundamental a formação do cidadão e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, que possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, e que o ensino médio deve proporcionar a consolidação e aprofundamento de conhecimentos. Essa narrativa evidencia que apenas a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral, sendo que as demais etapas devem possibilitar a aquisição e aprofundamento dos conhecimentos, tendo em vista que essas diretrizes ampliam a formação integral e o direito de aprender para todas as etapas, o que dilui suas especificidades que foram produzidas já no texto da LDB, a partir da definição da função de cada etapa. Essa relação professor/formação integral vem se consolidando na Rede desde 2000 na educação infantil e 2008 no ensino fundamental, o que produz um modo de ser professor, que não está centrado na transmissão do conhecimento, mas na construção de relações intencionalmente mediadas de modo a contribuir para a produção de uma certa subjetividade dos estudantes, que normaliza uma conduta pesquisadora e curiosa.

O documento afirma que o conhecimento científico, a arte e vida cotidiana são dimensões presentes em todas as etapas da educação básica e retoma as diretrizes educacionais pedagógicas da educação infantil publicada em 2010 para definir a função da educação infantil, que se consolida no respeito aos direitos das crianças e a garantia de uma formação integral, em que ressalta os referenciais definidos nos documentos orientadores da educação infantil, nos quais destaca o binômio cuidar e educar, os princípios pedagógicos, as diretrizes e a definição da função social da educação infantil no município. Essa retomada dos discursos em torno da educação infantil, num documento da educação básica, na qual o cuidado, o “fazer viver” (BUJES, 2001) ganha centralidade, evidenciando a produção de uma conduta docente na educação básica que exige do professor essa postura cuidadosa, que escuta o estudante, acolhe seus anseios, que considera sua constituição singular.

No que se refere ao ensino fundamental, afirma que a Rede tem buscado articular as propostas municipais às nacionais, de forma a desenvolver propostas inovadoras com o objetivo de garantir o sucesso do processo de escolarização, o que evidencia que os discursos em torno do ensino fundamental, apontam para a produção de uma conduta na educação básica que precisa ser inovadora e assegurar o processo de escolarização, ou seja, um processo no qual o ensino escolar é central.

O texto recorre a autores como Eloísa Rocha para definir as especificidades da educação infantil e mobiliza Carlos Martins e Paulo Carrano para fundamentar as

singularidades do trabalho pedagógico com os jovens. Traz Cussiánovich para definir a centralidade do ser humano, da constituição da sua alteridade nos processos formativos. Vale ressaltar que o documento focaliza a criança na educação infantil, os jovens, os adultos e os idosos, mas desconsidera a criança/aluno dos anos iniciais na descrição dos sujeitos de aprendizagem nas diretrizes, o que corrobora a ausência desses sujeitos nos discursos oficiais, que ganha centralidade somente a partir de 2008.

O documento se remete às diretrizes nacionais para definir o currículo como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e destaca que a concepção de conhecimento adotada pelo documento prevê o conhecimento científico e a experiência da realidade que possibilite aos estudantes a compreensão da realidade social da qual fazem parte. Define a organização de um currículo o mais integrado possível, que ultrapasse as fronteiras disciplinares. Essa narrativa que busca romper com as pedagogização do conhecimento (CÉSAR, 2004), que tem no poder disciplinar os mecanismos que fragmentam os saberes, e ainda, que positiva uma relação com o currículo que busca articular os conhecimentos que os estudantes já possuem acerca da realidade com os conhecimentos científicos, produz uma conduta docente mediadora, em que cabe ao professor realizar essa mediação de modo a possibilitar a compreensão de sua realidade pelos estudantes.

Enfim, o documento busca articular os saberes que produzem certos efeitos de verdade acerca de cada etapa e modalidade da educação básica, que em geral, são circunscritos pelos discursos dos documentos orientadores, mas ao mesmo tempo, a partir dessa relação saber/poder define concepções fundantes e princípios que são comuns a toda educação básica municipal. Essa definição do que é comum, implica na produção de um determinado modo de ser professor na educação básica, numa normalização do professor em seu conjunto, que captura a totalidade docente na educação básica, assim como, capturou a totalidade da população infantil.

Essa produção é normalizada num contexto, em que ainda que haja um reconhecimento das especificidades de cada etapa, a definição do direito a aprendizagem e a educação integral como concepções fundantes, e ainda, a delimitação de dezessete princípios que consideram a infância como categoria social relevante, as relações como eixo central do processo educativo, o educar e cuidar como indissociáveis e a aprendizagem como foco principal das ações educativas, produzem um determinado modo de ser professor tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais e na Educação de Jovens e Adultos, um professor que é relacional e mediador. É importante considerar que esse discurso que demarca a

indissociabilidade do cuidado e educação na educação básica, que alarga esse saber para o ensino fundamental, emerge nesse documento, o que implica considerar que o discurso da pedagogia da infância se consolida como um saber vencedor nas diretrizes (2015b), e produz um modo de ser professor, que não só educa, que não é responsável exclusivamente pelo ensino, pela transmissão dos conhecimentos escolares, mas implica considerar que toda ação educativa, também é uma ação de cuidado, em que a conduta do professor ao educar o outro, implica mobilizar o que Bujes (2001) chama de “fazer viver”, que deve considerar as crianças em todos os seus aspectos e singularidades, o que amplia a ação do professor na relação com os estudantes. O cuidado passa a se constituir como um princípio do ato educativo, o que poderíamos considerar que os mecanismos do poder disciplinar que fizeram um professor transmissor-técnico funcionar, com a centralidade da ação na transmissão do conhecimento e na didática se deslocam para os mecanismos do biopoder, que fazem funcionar um professor precisa mediador, relacional, ético.

No que se refere ao eixo de análise que buscou identificar a função social da instituição escolar, foi possível observar que as diretrizes demarcam a necessidade de transição entre a educação infantil e os anos iniciais e entre os anos iniciais e finais, sem que haja uma ruptura, e afirma que o documento tem o objetivo de assegurar a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, em que demarca o direito à aprendizagem e à educação integral como concepções inerentes ao processo educativo, revelando a definição de objetivos comuns às duas etapas, aspecto que é inaugurado nesse documento, mas que mostra uma continuidade com os discursos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, em que o biopoder opera de modo a mobilizar a escola como essa instituição social que se ocupa do governo da conduta das crianças desde muito pequenas, em que cada dimensão dos sujeitos precisa ser considerada nesse processo, não se educa apenas o corpo, ou o intelecto, a escola passa a se ocupar da educação dos sujeitos em cada uma das suas dimensões numa sociedade de controle (CÉSAR, 2004), na qual a indissociabilidade do cuidado e educação na conduta do professor é essencial.

As diretrizes publicadas em 2015b demarcam duas dimensões indissociáveis da educação básica: uma educação comum acessível a todos e o respeito à diferença, o que produz um determinado modo de ser professor que considera a inclusão, o respeito à diversidade como inerente ao seu trabalho, logo à sua conduta docente.

Na primeira seção que define as diretrizes, o documento apresenta a educação integral e o direito à aprendizagem como concepções fundantes do processo educativo, em que ressalta que a discussão acerca da educação integral permeia a história da humanidade e que

ela não pode ser compreendida de forma simplificada, relacionada somente à ampliação da jornada educativa, sendo que o que de fato contribui para uma educação integral é a qualidade do tempo e não sua duração, o que implica considerar uma relação com a educação em que o que está em jogo não é somente o controle do tempo, a integralidade não se limita ao tempo no qual os estudantes são capturados pela escola, mas a essa perspectiva de um governo, uma normalização da conduta dos sujeitos em cada uma de suas dimensões.

Esse discurso que define como função da escola a formação integral, ganha centralidade a partir de 2010 na educação infantil e de 2008 no ensino fundamental, sendo reiterado nas diretrizes da educação básica publicadas em 2015b, assim poderíamos dizer que há um deslocamento em que o objeto de governo não se restringe ao Estado, mas à sociedade, às relações sociais, ao comportamento dos indivíduos (GADELHA, 2009).

Sylvio Gadelha (2009) descreve a perspectiva da biopolítica na educação, em que destaca que o mercado se constitui como a substância ontológica do ser social e define o capital humano como conjunto de capacidades humanas que adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital. Nesse sentido, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, a racionalidade interna que o anima, em que o indivíduo se reconhece como microempresa e vê como imperativo a necessidade permanente de fazer investimentos em si mesmo, que retornem a longo prazo em seu benefício. Essa discursividade do indivíduo-microempresa, a valorização das competências, na formação do professor, na aprendizagem dos alunos, nos programas curriculares, na avaliação, na educação, evidencia uma nova matriz de normatividade do social que provém do mercado, no qual os discursos da formação integral na perspectiva das capacidades humanas ganham centralidade.

Vale destacar que os discursos em torno de uma educação integral não excluem aqueles que demarcam uma formação crítica para a cidadania, como identificado nos documentos do ensino fundamental, em que uma formação crítica, ganha centralidade a partir de 1996, e passa a ser secundarizado, mas não excluído, a partir de 2008. Nesse sentido, as diretrizes publicadas em 2015b, ressaltam que a escola possibilita o acesso a uma série de direitos aos estudantes, o que é uma condição indispensável para qualificação de sua inserção e participação na vida social, e é uma possibilidade singular de inclusão social. O texto ressalta que essa concepção implica na necessidade de reorganizar o currículo escolar, que na educação infantil deve qualificar o tempo de permanência da criança na instituição, em que a criança tem seus direitos salvaguardados e um espaço de relações e aprendizado assegurado. No ensino fundamental, defende que a educação integral não pode se restringir à ampliação

do tempo, mas à organização de novos tempos e experiências escolares de forma a promover a melhoria da educação e a equidade social. Essa demarcação da finalidade da escola de uma formação integral e cidadã corrobora os mecanismos mobilizados pela sociedade de controle em que a sociedade progressivamente abandona os dispositivos disciplinares e institui as tecnologias de controle sutis, que adotam uma linguagem progressista (CÉSAR, 2004).

Essa ampliação da função da escola, que não se limita ao acesso aos conhecimentos, mas define uma formação integral e o acesso aos direitos, posiciona o professor como aquele que potencializa as relações dos estudantes com o mundo, em que a partir da mediação entre os conhecimentos que os alunos já têm e o conhecimento científico, possibilita a compreensão da realidade social e o acesso a uma certa cidadania demarcada por direitos. Outro aspecto a se considerar, é o anúncio da organização de novos tempos, no qual a necessidade de considerar outra relação com o tempo escolar, que não é mais disciplinar, fragmentado, produz um modo de ser professor que amplia o tempo de relação com os estudantes, que não se estrutura exclusivamente pela fragmentação, mas que considera o cuidado como princípio, a formação integral, uma ampliação dos mecanismos de controle que normalizam cada uma das ações dos sujeitos, tanto professores quanto estudantes.

No que se refere à função da escola, as diretrizes apresentam um detalhamento dos princípios anunciados na abertura do documento, em que retoma as diretrizes nacionais para demarcar a centralidade do estudante e da aprendizagem para uma escola com qualidade social, em que o respeito ao educando e seus tempos é um princípio orientador de toda a ação educativa, o que implica num determinado modo de ser professor que deve respeitar o estudante e seus tempos, o que implica numa mudança da posição do professor diante da criança, que não é mais o professor transmissor, mas aquele que respeita a criança, seus tempos, seus saberes, seus interesses.

O texto apresenta reflexões acerca do que deve ser aprendido e ensinado nas instituições, em que defende que o foco deve ser centralizado nas relações pedagógicas e no conhecimento, ao invés das questões metodológicas, no como fazer, como tem sido recorrente na educação básica, o que corrobora a centralidade das relações para a ação pedagógica que produz um modo ser professor relacional, que refuta os mecanismos de poder disciplinar como a didática.

Outro aspecto identificado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis (2015b), é que o texto afirma que a escola é o local para a apropriação do conhecimento poderoso — conhecimento científico — mobilizando Young para esta definição que traz a escola enquanto a instituição social que tem o privilégio de

disseminar um discurso verdadeiro, ou seja, que define qual saber tem status de poder na relação com a escola e com a sociedade.

O texto das diretrizes (2015b) reitera que a Rede tem como objetivo oportunizar a todos os estudantes avançarem em suas aprendizagens, em uma escola que possibilite pensar, imaginar e exercitar o mundo. É interessante observar a regularidade dos termos mobilizados no documento para designar as instituições que realizam o atendimento dos estudantes da educação básica, em que a predominância foi do termo escola, com uma repetição de 36 vezes, seguido do termo unidade que foi identificado 19 vezes, e ainda a expressão instituição que apareceu no documento com 14 repetições e não foi encontrado o termo creche para se referir a esses espaços, o que evidencia que a instituição de educação básica da Rede é concebida como escola nesse documento.

A pesquisa procurou identificar quais mecanismos de poder a escola desenvolveu para educar a infância, sendo que no documento que se refere à educação básica (2015b) foi possível perceber uma continuidade tanto em relação aos mecanismos produzidos pelos documentos do ensino fundamental como a produção de um sujeito que aprende na escola e o currículo quanto pela educação infantil como a organização dos espaços e tempos e a brincadeira.

Essa definição de um modo de educar a criança que considera o sujeito que aprende, logo um professor que ensina, que considera um currículo que precisa articular os saberes dos estudantes com os conhecimentos científicos, o que constitui um professor mediador, que demarca a necessidade de considerar na ação docente a organização dos tempos e espaços, assim como, a brincadeira, acaba por constituir um professor relacional, que precisa considerar em sua conduta as relações entre os sujeitos, espaços e materiais, evidenciam a produção de um modo de ser professor na educação básica que abarca uma articulação das condutas normalizadas tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental da Rede.

Nesse sentido, a produção do estudante como sujeito da educação básica, que abarca tanto a criança, o jovem, o adulto quanto o idoso, foi identificada na narrativa das diretrizes, ainda que o texto defina como princípio, a infância como categoria social relevante na educação básica, acaba por produzir o estudante como esse sujeito que aprende na escola, o que constitui o professor como o mediador, o problematizador que possibilita esse aprendizado.

Essa descoberta pode ser identificada na definição do documento (2015b) dos termos mobilizados para designar o sujeito que aprende na escola de educação básica na Rede, em que foi possível identificar que o termo estudante/s se mostrou predominante na diretriz, com

uma recorrência 31 repetições ao longo do documento, em detrimento de seis citações da nomenclatura educando e quatro do termo aluno, o que revela a produção de um discurso que estabelece uma postura ativa daquele que aprende, na medida em que ao escolher o termo estudante para representar os sujeitos que aprendem, o texto considera este numa condição de protagonista, pois o estudante é aquele que estuda, que está em atividade de estudo.

Esse posicionamento do estudante como ativo, protagonista, em que as crianças passaram de uma condição de passividade para atividade, implica na normalização de um modo de ser professor que não é mais aquele que transmite, que deposita conhecimentos nesse “receptáculo” passivo, mas constitui, positiva, normaliza um modo de ser professor que se constitui na relação com o outro, numa conduta mediadora que impulsiona a curiosidade dos alunos, a pesquisa, as reflexões.

Outro aspecto a se considerar que corrobora a demarcação da infância enquanto categoria social relevante nas diretrizes, que posiciona o professor como esse sujeito responsável pelo cuidado e educação dessa categoria geracional na educação básica, reside em considerar que o termo utilizado com maior regularidade nas diretrizes, foi criança/s, que apareceu 69 vezes, o que corrobora o discurso do documento que define a infância como categoria central do processo educativo na educação básica. Os termos adolescente/s, jovem/s e adulto/s, também foram observados com uma regularidade significativa, sendo adulto/s com 43 repetições, jovem/s com 39 recorrências e adolescente/s com 14 menções, o que evidencia que a escolha dos termos busca dar visibilidade ao sujeito que aprende e sua categoria geracional, mais do que sua condição de aluno na escola.

A definição do segundo princípio nas diretrizes, que determina a infância como categoria social relevante, que faz emergir o conceito de população infantil, ressalta o desafio de conhecimento das infâncias e condições reais de vida das crianças na elaboração de políticas educacionais e afirma que a articulação da educação infantil e do ensino fundamental está pautada na infância como categoria social central, que é situada em determinado contexto e que considera as crianças como atores sociais competentes, o que implica na constituição de um modo de ser professor na educação básica que precisa considerar a constituição da criança, ou seja, o professor não é mais o centro da ação pedagógica, essa centralidade se desloca para a criança, que na relação com o professor como mediador, sujeito mais experiente, aprende e se desenvolve. O professor passa a constituir sua ação na relação com uma criança que é competente, ativa, capaz, o professor é (re)posicionado de uma relação assimétrica com a criança, para uma relação mais simétrica.

Ainda que o segundo princípio demarque a relevância da infância, as Diretrizes (2015b) destacam que não há uma hierarquia entre os diferentes grupos geracionais e compreende que todo ser humano tem competências e direito a aprendizagem. O texto admite que ainda que se reconheça a organicidade, é necessário identificar e reconhecer que as diferentes fases da vida exigem a organização de processos educativos específicos. Essa narrativa revela a produção de uma especificidade para cada etapa a partir das características dos grupos geracionais que as compõem, numa relação de saber ancorada nos conhecimentos da psicologia, na função “Psi” (CASTRO, 2008).

Outro aspecto a se considerar é que ao mesmo tempo em que as Diretrizes (2015b) generalizam o sujeito da educação básica como estudante, também ressaltam as especificidades geracionais destes sujeitos que impactam na ação pedagógica e nos modos de ser professor. O texto das diretrizes afirma que é necessário problematizar a concepção de estudante que orienta as práticas pedagógicas nas instituições e considerar a centralidade do estudante e da aprendizagem numa escola de qualidade social, o que implica considerar que se o aluno ganha o centro, o professor passa a ser o parceiro, o mediador que se relaciona com o estudante. No que se refere aos adultos e idosos, o que implica na captura de toda população escolarizável, o documento destaca a necessidade de valorizar as experiências individuais, na medida em que seu lugar geralmente é o da falta, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e seus saberes e ressalta a incompletude do ser humano, que mesmo na idade adulta está em um processo constante de constituição e aprendizado. O documento ressalta a diversidade e complexidade constituintes da juventude enquanto categoria geracional e a necessidade de considerar essas singularidades na organização da ação pedagógica, destacando que a escola homogeneiza o jovem na condição de aluno.

É pertinente destacar que o documento focaliza a criança na educação infantil, os jovens, os adultos e os idosos na EJA, mas desconsidera a criança/aluno dos anos iniciais na descrição dos sujeitos de aprendizagem nas diretrizes, o que corrobora a ausência desses sujeitos nos discursos oficiais, que ganha centralidade somente a partir de 2008.

O outro mecanismo de poder desenvolvido pela escola, que contorna os modos de educar a infância identificado nas Diretrizes (2015b) é a reorganização dos tempos e espaços, que aparece como o sexto princípio no documento e reconhece que é necessário reorganizar os tempos e espaços com vistas à educação integral, em que defende a necessidade de redefinição de vários aspectos que contemplam a educação escolar, o que implica em novos posicionamentos do processo na ação pedagógica, em que mais do que selecionar, transmitir, organizar os conteúdos escolares, a reflexão e a ação docente também se consolida nessa

intencionalidade de se estruturar os tempos e espaços, que demarcam a produção de um modo de ser professor que se consolida nas relações. A demarcação da organização dos tempos e espaços como esse mecanismo de poder, também pode ser observada no décimo quarto princípio, que defende o fortalecimento da EREER, em que delimita a necessidade de dar visibilidade aos diferentes pertencimentos raciais por meio do diálogo, da organização dos espaços, tempos e materiais, mas agora com outras finalidades que incluem as diferentes infâncias.

O currículo também foi concebido como um dos mecanismos de poder que circunscrevem os modos de educar a criança em situação escolar, sendo que o documento se remete às diretrizes nacionais para definir o currículo como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social.

O documento destaca que a concepção de conhecimento adotada pelas diretrizes, prevê o conhecimento científico e a experiência da realidade que possibilite aos estudantes a compreensão da realidade social da qual fazem parte. Define a organização de um currículo o mais integrado possível, que ultrapasse as fronteiras disciplinares, o que revela outros modos de operar do poder disciplinar, que tem na disciplinarização dos saberes sua representação (CÉSAR, 2004), mas que ainda assim mantém as fronteiras em torno dos conhecimentos, demarcadas pela aproximação entre as disciplinas.

As Diretrizes (2015b) ressaltam a necessidade de reconhecer os diferentes sujeitos da educação básica, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de forma a redesenhar o currículo a partir do conhecimento desses sujeitos, sendo que no oitavo princípio apresentado, é defendido ser necessário elevar os níveis de letramento e participação cidadã, o que implica na compreensão de que o ensino se antecipa ao desenvolvimento e que a apropriação de conhecimentos é fundamental para ampliação de repertórios culturais e compreensão da realidade.

O décimo quinto princípio define as práticas inovadoras como desafio, em que se busca o pluralismo de ideias, o questionamento constante das práticas estabelecidas e dos processos consolidados. O décimo sexto princípio aborda a valorização da cultura local e o direito de acesso à cultura global, no qual as práticas devem possibilitar a compreensão das marcas identitárias locais, o que também “pedagogiza” (CÉSAR, 2004) os saberes da cultura local, que se transformam em conteúdo do currículo, que define um modo de ser professor que media essa relação entre o local e o global, entre o saber do estudante e o saber científico. Por fim, o décimo sétimo princípio aborda o desenvolvimento sustentável, em que aponta a necessidade de as práticas considerarem a igualdade intergeracional e a compreensão

socioambiental, aspectos que demarcam os princípios que demarcam a produção de um currículo na educação básica, em que esses aspectos precisam ser contemplados em cada etapa e modalidades da educação básica da Rede municipal de Florianópolis.

Por fim, o último mecanismo de poder circunscreve os modos de educar a infância, logo produz uma determinada conduta docente, identificado na educação básica é a brincadeira, em que as Diretrizes (2015b) afirmam que a prática com as crianças deve estar pautada na brincadeira e na interação, sendo que retoma as Orientações Curriculares para a Educação Infantil publicadas em 2012, para definir a brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico e sua organização pelos NAPs. O texto demarca a centralidade da brincadeira na organização do trabalho com as crianças, em que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental a brincadeira emerge como eixo do trabalho pedagógico na educação básica, logo também é ela quem orienta o trabalho do professor, o que evidencia a produção de uma conduta docente que brinca, que deixa brincar, que organiza os espaços, tempos e materiais de forma a possibilitar a brincadeira, que planeja as relações de modo a contemplar a brincadeira nas ações vivenciadas nas unidades. Vale destacar que essa centralidade da brincadeira, também suscita uma normalização da conduta docente que se constitui mediante o controle dos espaços e tempos para a brincadeira, o que desconsidera uma ação do professor de transmissão de conhecimentos, mas reinsere essa ação docente numa perspectiva brincante.

Destacamos que, ainda que as diretrizes anunciem a brincadeira como central, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, ela também demarca os modos específicos pelos quais as crianças se desenvolvem em cada período da vida, em que admite que a delimitação da especificidade incide sobre o modo como as crianças se relacionam com o mundo e destaca que uma característica marcante da educação das crianças de 0 a 6 anos é o direito de conhecer o mundo a partir de experiências ricas e diversificadas que permitirão o seu desenvolvimento, em especial, a fala e a imaginação.

Já no ensino fundamental, o documento considera que na escola outra característica se coloca, a atenção, o que implica na necessidade de atividades de outra ordem, que possibilitem que os sujeitos atribuam sentidos ao que é proposto e vivido. Essa narrativa evidencia que a especificidade da ação docente se constitui com base numa relação saber/poder demarcada principalmente, pela psicologia, em que o que contorna a ação docente na educação infantil e ensino fundamental é o desenvolvimento das crianças em diferentes momentos de sua vida. Segundo Gadelha (2009), foi pela psicologia que a educação se pôs a

normalizar uma infinidade de crianças e adolescentes, assim como, seus professores e a relação entre ambos.

Vale destacar que dentre os eixos de análise elaborados nesse processo de pesquisa, um não foi identificado nas Diretrizes para a Educação Básica publicadas em 2015b: “A prática do exame: a produção de uma consciência de si”. Os instrumentos identificados nesse eixo nos demais documentos, como o planejamento e a avaliação não foram observados nas narrativas das diretrizes, o que revela uma ausência desse mecanismo que possibilita ao professor produzir uma consciência de si mesmo pelo exame de sua própria ação, o que não significa que o aparato documental que constitui o exame da sua prática pelo professor, esteja ausente no trabalho pedagógico, mas há uma possibilidade de se considerar que essa ação que constitui o aparato documental já esteja incorporada na ação docente, sendo que as narrativas que apontam esses elementos nos documentos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, já considerem o planejamento e a avaliação como uma prática constituída na conduta do professor.

Com base nos aspectos abordados, pode-se observar a produção de uma figura do professor própria da educação básica, que tanto incorpora características da educação infantil como a centralidade na relação, a educação e cuidado como indissociáveis, quanto do ensino fundamental como o lugar de mediação e problematização que o professor assume. Esses aspectos podem ser observados nos princípios definidos nas diretrizes, visto que no quarto princípio são demarcadas as relações como eixo central de todo processo educativo, em que as relações definem os modos de interação entre todos os segmentos da educação, sujeitos e instituições. E ainda, no quinto princípio que define o educar e o cuidar como centro da ação pedagógica, em que define o professor como sujeito responsável pela mediação pedagógica que acolhe e assegura condições de bem-estar e aprendizagem. O texto destaca a necessidade de garantir os direitos de provisão, proteção, que demarcam o “fazer viver” (BUJES, 2001) e a participação a todas as crianças, afirmando que os bebês desafiam os profissionais a repensarem sua própria profissionalidade e legitimam o binômio cuidar e educar, em que a disponibilidade para a relação é um requisito central.

O sétimo princípio define a aprendizagem como foco principal das ações educativas, evidenciando que é necessário romper com a visão transmissiva e tradicional de ensinar, o que retrata um discurso que produz uma interdição dessa conduta docente e ressalta que se deve pautar a ação pedagógica numa visão de ensino problematizadora, o que produz uma conduta docente que problematiza o cotidiano, que instiga a apropriação do conhecimento. As Diretrizes (2015b) ressaltam que refletir acerca do que ensinar e por que ensinar implica numa

reflexão acerca do trabalho docente, de quem é professor, aquilo que ele valoriza e ensina.

Vale destacar que ainda que as diretrizes ressaltem que a especificidade da educação infantil implica nas reflexões acerca da complexidade das relações educativo-pedagógicas, em que há necessidade de articulação entre os conhecimentos produzidos socialmente e os saberes das crianças, o que corrobora a concepção de conhecimento apresentada no ensino fundamental, também destaca o lugar que o cuidado ocupa nas práticas pedagógicas da educação infantil e reitera que a educação e o cuidado das crianças pequenas em um espaço formal delinea a própria profissionalidade docente, o que evidencia um discurso que produz uma especificidade da docência na educação infantil.

O documento publicado em 2015b considera ainda, que na escola de ensino fundamental outra característica se coloca, a atenção, o que implica na necessidade de atividades de outra ordem, que possibilitem que os sujeitos atribuam sentidos ao que é proposto e vivido. Essa narrativa evidencia que a especificidade da ação docente se constitui com base numa relação saber/poder demarcada pela psicologia, em que o que contorna a ação docente na educação infantil e no ensino fundamental é o desenvolvimento das crianças em diferentes momentos de sua vida.

Por outro lado, as diretrizes apontam a problematização como ponto de partida que deve permear o trabalho em todas as etapas e modalidades com a mediação do professor, o que permite uma abordagem global dos conhecimentos por meio da participação direta dos sujeitos, independente da categoria geracional na qual estão inseridos, o que produz uma conduta docente que realiza a mediação e problematiza a realidade, independente das especificidades definidas em cada etapa pelo documento. O texto destaca que outro eixo comum da educação básica é a dimensão das relações sociais, que tem como cerne a educação e cuidado, o que corrobora a produção de uma docência relacional na educação básica.

Ainda ao analisar a produção de um determinado modo de ser professor na educação básica, é importante destacar que foi possível observar no documento uma predominância do termo profissional/ais para designar o sujeito responsável pelo processo de ensino aprendizagem na escola, sendo identificadas 21 menções a este termo, enquanto a nomenclatura professor/es apresentou 10 repetições, o termo docente/s aparece cinco vezes e o termo educador não foi encontrado no documento, o que evidencia a produção de uma figura de profissional da educação nesse documento, demonstrando um distanciamento dos termos que se remetem ao professor ou educador e anunciam uma vinculação aos pressupostos anunciados nos documentos da educação infantil publicados em 2012 e 2015a, que também designam os sujeitos que se relacionam e atuam no cuidado e educação das

crianças como profissionais.

Outro aspecto a se observar quanto à produção de condutas docentes é que o documento não produz um professor específico da educação infantil, nem dos anos iniciais, ou o especialista dos anos finais, ou ainda, da EJA, mas produz um professor da educação básica municipal, sendo que esta conduta é definida na diretriz como um profissional que respeita o estudante, que tem a relação como central na ação pedagógica, que considera a infância como categoria social relevante, que valoriza a diferença, que reconhece a trajetória dos sujeitos, que é responsável pela mediação pedagógica, que problematiza o cotidiano, que acolhe e assegura condições de bem-estar e aprendizagem, que reflete sobre a sua prática, que busca um constante processo de formação, que considera a educação como responsável pelo processo de humanização, enfim, as diretrizes da educação básica produzem uma figura do **profissional relacional, inclusivo, mediador e problematizador**, ou seja, podemos afirmar que se produz uma figura de um professor empreendedor de si na sociedade contemporânea.

Quadro 6 - Figura do professor na educação básica

Educação Básica
Profissional relacional, inclusivo, mediador e problematizador
<ul style="list-style-type: none"> • A problematização como ponto de partida que deve permear o trabalho em todas as etapas e modalidades com a mediação do professor, o que permite uma abordagem global dos conhecimentos por meio da participação direta dos sujeitos, independente da categoria geracional na qual estão inseridos, o que produz uma conduta docente que realiza a mediação e problematiza a realidade, independente das especificidades definidas em cada etapa pelo documento. • Profissional que respeita o estudante, que tem a relação como central na ação pedagógica, que considera a infância como categoria social relevante, que valoriza a diferença, que reconhece a trajetória dos sujeitos, que é responsável pela mediação pedagógica, que problematiza o cotidiano, que acolhe e assegura condições de bem-estar e aprendizagem, que reflete sobre a sua prática, que busca um constante processo de formação, que considera a educação como responsável pelo processo de humanização, podemos afirmar que se produz uma figura de um professor empreendedor de si na sociedade contemporânea.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que somos? Como nos tornamos o que somos? Quais relações de saber-poder atravessam nossas subjetividades? Quais dispositivos e tecnologias foram/são mobilizados em torno das urgências histórico-contemporâneas? Quais outros somos são possíveis diante das estratégias de governamentalidade disciplinares e biopolíticas que marcam a contemporaneidade? (MARINHO; FERNANDES; VERAS; CHAGAS, 2017, p. 1).

Eis a grande questão, a problemática que inspira pensar a produção de um determinado modo de ser professor na educação básica, que mobilizou as reflexões que possibilitaram as “descobertas”, os “achados”, ainda que provisórios apresentados nesta pesquisa. E afinal o que somos e como nos tornamos “esse” que hoje somos? O sujeito professor é uma figura permanente na história da humanidade desde a antiguidade, em que o mestre-filósofo era a figura representativa desse sujeito (CAMBI, 1999), mas que não se manteve imutável, pelo contrário, os modos de ser professor se transformaram no decorrer da história e essa transformação foi circunscrita por um conjunto de mecanismos de poder e dispositivos de segurança, governados pelas relações de saber e de poder que produziram diferentes modos de ser professor na sociedade moderna, constituíram diferentes subjetividades docentes.

Ao refletirmos acerca do que contribuiu para a constituição das diferentes figuras do professor no decorrer da história, dos diferentes modos de ser professor, de constituir uma determinada subjetividade docente, recorreremos ao percurso teórico-metodológico que Foucault elaborou em “Os Anormais” (2018), que considerou quais as instituições que implicaram na constituição da anormalidade, o que caracterizou o anormal, quais saberes foram responsáveis por essa produção discursiva e identificou que a definição do instinto nesse processo foi imprescindível para constituir padrões de normalidade e anormalidade. Com base nesses aspectos e mediante as análises empreendidas nesse percurso de pesquisa, podemos considerar que um aspecto que esteve presente na constituição do professor no decorrer da história, é sem dúvida a tarefa de **ensinar**. Desde a antiguidade a constituição da docência se caracteriza pelo ensino de algo a alguém, sejam os aspectos culturais que constituem os modos de relação entre os sujeitos, sejam as características tipicamente humanas, sejam os conhecimentos historicamente produzidos, o professor em seu fim último tem sido aquele que ensina algo a alguém, ainda que essa constituição não tenha sido imutável, linear ou ascendente, mas o ensino foi uma característica que se manteve presente na constituição do sujeito professor. Ainda que os discursos da educação infantil,

circunscritos pela pedagogia da infância tenham refutado o ensino às crianças pequenas e demarcado as relações como modo de contribuir na formação delas, em seu fim último essas relações “*ensinam*” modos de ser e estar no mundo, “*ensinam*” como brincar, como se alimentar, como se relacionar com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, poderíamos dizer que o ensino está para os professores, assim como o instinto está para os anormais.

Por outro lado, com o desenvolvimento da sociedade, sua complexificação e a ascensão da ciência como saber dominante na sociedade moderna, o ensino por si só não foi o suficiente para a constituição da docência. A necessidade de refletir acerca de como ensinar, o que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar, impulsionou a produção de outros saberes, de outros discursos científicos acerca da educação, de outros efeitos de verdade e possibilitou que a pedagogia se debruçasse acerca desses aspectos, de forma a demarcar a necessidade de pensar a relação entre teoria e prática, ou seja, delinear os saberes em torno do ensino, assim como, a necessidade de construir modelos e estratégias de formação, em que o ensino se aprimora na relação teoria e prática, que tem o processo de educação da infância seu principal objeto, em que a constituição do corpo infantil se consolida como condição de existência da pedagogia, ao mesmo tempo em que a constituição da própria criança também foi delineada pelo discurso pedagógico (NARODOWSKI, 1993), discurso esse que governa a produção de uma determinada subjetividade docente.

Nesse sentido, pensar a produção de um determinado modo de ser professor, que não é a-histórico, nem imutável, implica considerar que a relação entre biopolítica e a educação tem na noção de norma e nos processos de normalização o ponto de ancoragem principal (GADELHA, 2009), em que a norma se constitui como referência modelar, que tem na escola um veículo de normalização disciplinar (GADELHA, 2009) e nos discursos pedagógicos e nos documentos orientadores a consolidação de dispositivos de segurança que produzem uma ética, uma verdade de si para o professor e para os alunos, em que a norma articula os mecanismos disciplinares com os mecanismos regulamentadores que atuam sobre a população escolar (GADELHA, 2009).

Com base nesses aspectos, podemos afirmar que a pesquisa evidenciou que na constituição da docência, no como se pode fazer o professor funcionar no sentido de discursos de verdade (GADELHA, 2009), os saberes da psicologia, da pedagogia e da sociologia tiveram essa posição privilegiada, que elaboraram uma verdade de si para o professor, que também não é imutável, mas que se alterou no decorrer da história.

Sylvio Gadelha (2009) cita a definição da psicologia como “rainha das ciências da educação”, que se constitui em três grandes áreas: os estudos experimentais da aprendizagem,

o estudo e a medida das diferenças individuais e a psicologia da criança. Nesse sentido, podemos assegurar que foi pela psicologia que a educação se pôs a normalizar uma infinidade de crianças e adolescentes, assim como seus professores e a relação entre ambos, em que a análise da relação poder/saber nos documentos orientadores evidenciou que o discurso da psicologia sempre esteve presente, com maior ou menor ênfase, mas sempre presente; bem como, a produção de um discurso pedagógico, por vezes, circunscrito pelos saberes da pedagogia tradicional, da pedagogia crítica e da pedagogia da infância.

A produção de um determinado modo de ser professor, de uma subjetividade docente na Rede municipal de Florianópolis, se constitui de modo distinto na educação infantil e no ensino fundamental, em que os saberes de cada etapa da educação básica, também incidiram na constituição de uma certa docência. Essa constatação pode ser observada no Quadro 7, no qual apresentamos a produção de diferentes figuras do professor que governam modos distintos de exercer a docência nas duas primeiras etapas da educação básica, assim como, uma aproximação dos modos de ser professor na educação básica, com a produção de um sujeito professor da educação básica como um todo, não apenas da educação infantil ou dos anos iniciais, circunscritas também pelos períodos históricos demarcados pela publicação dos documentos orientadores.

Quadro 7 - Figuras do professor

Educação Infantil		Ensino Fundamental		Educação Básica -	
1988	Professor técnico-normalista (Técnico que executa as descrições minuciosas do documento sobre sua ação, centrado no desenvolvimento infantil, que tem na psicologia piagetiana o saber vencedor, refuta o caráter assistencial, tem no planejamento o instrumento de sua consciência, demarcado por objetivos e procedimentos, o professor é aquele que intervém, é modelo para as crianças, é	1991	Professor técnico-transmissor (Técnico que transmite os conteúdos de uma lista, ênfase na pedagogia tradicional, descrição detalhada da ação do professor, a centralidade do poder disciplinar demarcada pelo controle do corpo do professor, do que falar, o que fazer, a estratificação do tempo, a avaliação que quantifica o saber do aluno, que posiciona o professor como aquele que classifica e mede esse saber, a especialização da docência por cada área disciplinar)	2015	Profissional relacional, inclusivo, mediador e problematizador (incorpora características da educação infantil, como a centralidade na relação, a educação e cuidado como indissociáveis, quanto do ensino fundamental como o lugar de mediação e problematização que o professor assume, é autor, participativo, empreendedor de si, é quem cuida e educa).

	facilitador, o poder disciplinar é central: controle do tempo pela rotina, a sanção, o controle dos corpos no espaço)				
1996	Educador pesquisador-mediador (sujeito mais experiente, mediador, pesquisador, empreendedor de si, é modelo para as crianças, planeja a intervenção intencional, não há mais uma descrição detalhada da ação docente, mas reflexões teóricas sobre a pedagogia crítica e psicologia histórico-cultural, não é diretivo, nem autoritário, nem espontaneísta, ainda há ênfase nos aspectos disciplinares, na rotina, no controle do corpo, do sono, do tempo)	1996	Professor crítico-dialógico-mediador (professor sujeito crítico, que seleciona os métodos e conteúdos para a transformação social, circunscrito pela pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, professor dialógico e mediador, que considera que o processo formativo se dá por meio da relação, em que o sujeito mais experiente realiza a mediação entre os sujeitos, o conhecimento e o mundo, e que essa mediação deve estar pautada no diálogo, tem uma postura crítica e progressista e deve ter uma ação pedagógica consciente).		
1998	Pedagogo professor-escolar (aquele que transmite os conhecimentos disciplinares, ênfase nos termos alunos, escola, transmissão, organiza a ação pelas áreas do conhecimento, reconhece o cuidado e educação como indissociáveis, ainda que defina a dimensão da educação como as situações de aprendizagem que visam ampliar o universo sociocultural das	2000	Professor híbrido: transmissor e crítico. (conduta docente diversa, que por vezes o educador é um pesquisador, com uma postura investigativa, outras vezes deve ser mediador, dialógico, ou ainda, aquele que sistematiza, proprietário de um aporte de saber, aquele que formula hipóteses, que reflete sobre as escolhas pedagógicas, sobre os conteúdos e metodologias, que compreende criticamente a realidade, aquele que estimula os alunos, que tem a função de coordenador e observador externo, ao mesmo tempo em que o professor é o mediador, dialógico e pesquisador, ele também é o transmissor, quem		

	crianças)		deve ensinar, coordenar, estimular, o que produz uma figura de professor híbrida que reúne características ancoradas numa perspectiva tradicional de educação, assim como, numa perspectiva progressista)	
2000 2004 2010 2012 2015	Pedagogo profissional da infância (professor da infância relacional/ professora da infância relacional, observadora e ética/ profissional mediador) Emergência da Pedagogia da Infância como saber vencedor, valoriza o tempo da criança, problematiza a rotina, realiza a organização do trabalho pelos NAPs, centralidade da relação e interação na ação docente, a definição da brincadeira como eixo, o professor é aquele que organiza os espaços e materiais para a brincadeira, que amplia os repertórios das crianças, que complexifica e diversifica suas experiências, que é ético e tem no cuidado como um princípio da relação educativa, maximiza o controle de sua ação e o exame pela ampliação do aparo documental, planejamento, registro e avaliação.	2008 2016	Professor pedagogo interativo (mediador-dialógico/ alfabetizador-inclusivo) Transforma o currículo oficial no currículo real, é o incentivador da transformação do estudante em agente de seu conhecimento, em que deve intensificar práticas voltadas à reflexão, crítica e pesquisa, ênfase na formação continuada, para a constituição de um profissional autônomo, o professor como aquele que inclui, que tem uma prática inclusiva, que potencializa o desenvolvimento pleno do ser humano, que é tecnológico, que mobiliza a linguagem tecnológica no processo formativo, que reflete, pesquisa, planeja, que é protagonista em seu percurso formativo e que é atento, é aquele que possibilita a aprendizagem, que ensina, que realiza a atividade mediadora como interlocutor mais experiente, que se relaciona, que incentiva, que intervém pedagogicamente e cria oportunidades de aprendizagem.	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A apresentação das figuras de professor no Quadro 7, elaboradas a partir dos eixos de

análise mobilizados nesta pesquisa, demonstra que a produção de uma subjetividade docente na Rede se constitui de modo distinto na educação infantil e no ensino fundamental, e ainda foi demarcado pelos períodos históricos de publicação de cada documento orientador.

Outro aspecto a se considerar é que ainda que a educação infantil tenha se constituído historicamente de modo distinto do ensino fundamental, com finalidades específicas, em que os discursos da creche enquanto instituição social em seu surgimento, se caracterizam pelo “fazer viver” (BUJES, 2001), pelo caráter assistencial dessa instituição, mas que se modificam no decorrer da história com a demarcação de uma caráter educativo dessas instituições, em que essas transformações são circunscritas pelas relações de saber e de poder que engendram o funcionamento da sociedade moderna, foi possível observar uma aproximação das figuras do professor na educação infantil e no ensino fundamental até 1996, em que a normalização do professor técnico foi comum às duas etapas no final da década de 80 e início da década de 90 e a constituição de um professor mediador também foi comum à educação infantil e ao ensino fundamental, com a publicação dos documentos orientadores em 1996.

Por outro lado, foi possível perceber a produção de uma especificidade da docência na educação infantil, em especial, a partir da publicação do documento “Síntese da qualificação da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2000a), em que os saberes contornados pela Pedagogia da Infância passam a ser predominantes na relação saber/poder e constituem modos próprios de educar a criança, distintos daqueles praticados no ensino fundamental, em que o professor da infância passa a ser aquele que exclui, interdita as práticas ditas “escolares”. Reconhecemos que a Pedagogia da Infância resiste ao poder instituído pelo discurso escolarizante, mas produz outro exercício de poder que é responsável por produzir outras subjetividades docentes, segundo Gadelha (2009), aquilo que o poder investe — a vida — é o que ancora a resistência ao poder.

Nesse sentido, as reflexões mobilizadas nesta pesquisa evidenciam a produção de diferentes subjetividades docentes na educação infantil, no ensino fundamental e na educação básica, em que no ensino fundamental há uma exclusão da infância demarcada pela produção do sujeito aluno na escola até a publicação da proposta curricular em 2008, o que revelou um discurso que não incluiu o professor dos anos iniciais nos documentos, uma ausência do governo da docência desse professor, sendo que a centralidade dos discursos esteve demarcada pelos saberes de cada área disciplinar na educação do aluno na escola. Porém, com o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, os discursos em torno da infância ganham centralidade e se recupera a criança no aluno, o que produz outros modos de ser

professor no ensino fundamental, em que a interação passa a ser normalizada como conduta docente no ensino fundamental e, a alfabetização, a relação com a escrita, passa a ser central nos anos iniciais.

Na educação infantil, a criança é considerada central nos discursos, desde o documento publicado em 1988, mas se potencializa a partir do documento publicado em 2000a, com o anúncio de um saber vinculado à Pedagogia da Infância, que conquista uma consolidação nos demais documentos publicados até 2015. Assim, podemos considerar que uma normalização da conduta do professor como professor da infância se constitui a partir de 2000 e se consolida nos demais documentos publicados posteriormente. Vale destacar que essa consolidação não foi imutável, pelo contrário, foi possível identificar pequenas transformações, nuances no discurso que incidiram nos modos de ser esse professor da infância, que se caracterizam por normalizar um professor relacional (2010), uma professora relacional, observadora e ética (2012), ou ainda, um profissional mediador relacional da educação infantil (2015a), o que demarca a consolidação da produção de uma especificidade da docência nessa etapa da educação básica.

Na educação básica, a delimitação da infância enquanto categoria social relevante demarca uma normalização da conduta docente relacional que é permeada pelos discursos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental a partir de 2008, revelando o lugar central da relação com a infância para a produção de um determinado modo de ser professor na educação básica da Rede municipal. Essa demarcação do papel da infância na constituição da docência pode ser compreendida com base nas contribuições de Narodowski (1993), em que ressalta o papel da criança na produção dos discursos pedagógicos, assim como, do papel da pedagogia na normalização da infância. Nesse sentido, a empiria desta pesquisa reiterou a centralidade da infância para a produção de um determinado modo de ser professor, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Os aspectos apresentados até aqui evidenciam a mudança de ênfases na ordem discursiva que produzem sujeitos professores, desde as diferentes relações de poder/saber que se consolidaram como discursos verdadeiros e que incidiram nos modos de governar a conduta docente que não foram imutáveis, nem lineares, até na ampliação dos discursos enunciados nos documentos orientadores, que cada vez mais se ocuparam em maximizar o governo da conduta docente, o que ficou expresso no volume dos textos apresentados que se ampliaram a cada documento publicado.

Outro ponto a se considerar na produção de uma determinada subjetividade docente, consiste em analisar as relações de poder que se inscrevem na sociedade moderna, em que o

poder disciplinar constituiu um modo de ser professor normalizado por uma conduta técnica, transmissiva, que tem na transmissão de um conhecimento escolarizado, que tem na disciplinarização do conhecimento (CÉSAR, 2004) sua representação, como observado nos documentos publicados em 1988 na educação infantil e em 1991 no ensino fundamental, e ainda as disputas em torno dessa relação de poder no documento publicado no ano de 2000b no ensino fundamental, em que produz uma conduta docente que ao mesmo tempo em que é crítico, também é transmissor.

É importante considerar que as relações de poder na sociedade moderna se transformaram, uma vez que o poder disciplinar perde centralidade e o biopoder passa a operar com maior ênfase, numa relação de poder que Foucault denominou de biopolítica, em que o biopoder faz viver e deixa morrer. Segundo Gadelha (2009), a biopolítica procede por massificação, cujo principal objetivo é manter uma média, otimizar um estado de vida; ela opera por meio de uma tecnologia previdenciária que recoloca os corpos em processos biológicos de conjunto.

Nesse sentido, Gadelha (2009) destaca que os saberes das ciências do homem e das disciplinas clínicas entram no jogo nessas diferentes tecnologias políticas, em que Foucault se ocupa desse duplo processo de individuação subjetiva pelo poder e controle do corpo-espécie da população. Neste contexto da biopolítica que opera numa sociedade de controle, César (2004) destaca o quanto os discursos progressistas que anunciam a necessidade de uma formação integral e crítica traduzem a ótica do biopoder, no qual não basta controlar os corpos e torná-los dóceis, é necessário que a escola se ocupe da educação, da normalização, da formação dos sujeitos em cada uma de suas dimensões. Essas mudanças na relação de poder, também implicam em transformações na produção de um determinado sujeito professor, que não basta ser aquele que transmite o saber, que é técnico, que controla o tempo e os corpos, o professor passa a se ocupar de pensar a formação das crianças em cada uma de suas dimensões, em que para essa formação ocorra, uma conduta do professor que planeje intencionalmente a interação e as relações é imprescindível. Neste contexto em que há uma maximização da intencionalidade do professor, um controle cada vez mais minucioso de sua ação demarcado por um meticuloso aparato documental (planejamento, registro, avaliação, autoavaliação, portfólio), em que cada relação e interação devem ser planejadas, podemos dizer que a conduta do professor também passa a ser mais governada pelo biopoder, ainda que sob um discurso de liberdade, autonomia e participação por um lado, essa liberdade individual é controlada por uma intensificação de instrumentos que possibilitam a prática do exame pelo professor, o que evidencia uma maximização do

governo sobre as práticas docentes que é circunscrita pela produção de uma política “de verdade” no sentido da demarcação de um “discurso verdadeiro” acerca da conduta do professor identificada nas fontes analisadas.

Nessa perspectiva, pensar a constituição do sujeito professor numa sociedade de segurança, implica considerar os processos de formação continuada, de reflexão sobre a prática, de mediação que o professor precisa exercer entre as crianças e os conhecimentos, das relações que deve estabelecer com as crianças e entre elas, por fim, o professor passa a ser um empreendedor de si (GADELHA, 2009), em que responde a racionalidade do liberalismo e aos discursos verdadeiros que conformam uma pedagogia crítica.

Enfim, as reflexões, as descobertas, os achados mobilizados nesta pesquisa não pretendem findar os questionamentos que nos ajudam a compreender como nos tornamos o que somos, pelo contrário, é um caminho inicial que apresenta algumas pistas para essa compreensão e que nos leva a outras tantas questões e reflexões, mas com uma certeza afinal, que é a de que a produção de um determinado modo de ser professor, a extração da verdade sobre esse sujeito, ou de especificidades que produzem a docência em cada etapa da educação básica, não é imutável, pelo contrário é circunscrita por um conjunto de mecanismos de poder e dispositivos de segurança que produzem uma normalização da conduta dos sujeitos, uma determinada subjetividade que é situada social e historicamente.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação** - IIª Série, Número 4, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/98/97>. Acesso em: 25 maio 2019.
- BRANDÃO, Ramon Taniguchi Piretti. Resenha: A ordem do discurso. **InterEspaço** Grajaú/MA, v. 1, n. 3, Ed. Especial, p. 392-398, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/4456/2445>. Acesso em: 25 maio 2019.
- BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá. **A invenção da professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis na década de 1970**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 01 a 05 de outubro de 2017, GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Trabalho 1340, UFMA, São Luís/MA. p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1340.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- CABRAL FILHO, Pedro. **O ensino público primário em Florianópolis da Constituição Federal de 1946 à Lei de Diretrizes e Bases de 1961: o surgimento de uma Rede municipal de educação**. 2004. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.
- CANDIOTTO, César. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 48, n. 115, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000100012. Acesso em: 15 abr. 2019.
- CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar a pedagogia do controle**. 2004. 173f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252663>. Acesso em: 25 abr. 2019.

COSTA, José Fernandes. **A década de 1980 e os embates curriculares: a proposta para o ensino de História em Florianópolis**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2001.

DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis**: Governamento e constituição de subjetividades docentes. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180702/348837.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2019.

EWALD, François; FONTANA, Alessandro. Prefácio. *In*: FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. IX-XIV.

FLORIANÓPOLIS. **Conteúdos programáticos**: 1ª a 8ª série. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 1991.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Desafios metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Educação Infantil**: formação em serviço. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **Educação Infantil**: uma necessidade social. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, ([1998]).

FLORIANÓPOLIS. **Educação Infantil**: traduzindo em ações. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 1996a.

FLORIANÓPOLIS. **Formação continuada dos profissionais da Educação Infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Programa de Educação Pré-Escolar**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 1988.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular**: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Síntese de qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2000a.

FLORIANÓPOLIS. **Subsídios para reorganização didática no Ensino Fundamental**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2000b.

FLORIANÓPOLIS. **Traduzindo em ações**: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 1996b.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Ed: Siglo XXI, 1994.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr. 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100010>. Acesso em: 05 abr. 2019.

MARINHO, Cristiane Maria; FERNANDES, Dorgival Gonçalves; VERAS, Elias Ferreira; CHAGAS, Eduardo F. Dossiê Michel Foucault: o pensamento de Michel Foucault em nosso tempo de agora. *Revista Dialectus*, n. 11, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/30997>. Acesso em: 20 out. 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. 1993. 231 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253038>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PRESTES, Zoia. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. *In*: ANDRADE, D. B. S. F.; Lopez, J. J. M. (org.). **Infâncias e Crianças**: lugares em diálogos. Cuiabá: Ed. UFMT, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1998.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.71, pp.45-78. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Acesso em: 15 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. Da “Identidade Vocacional” à “Identidade Profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.