

## **O LIVRO DIDÁTICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ARTEFATO PEDAGÓGICO DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**

**JULIANA DINIZ GUTIERRES BORGES**

Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Professora de Educação Infantil da rede municipal do Rio Grande/RS.

ORCID - <http://orcid.org/0000-0002-5765-0181> Email: [julianadiniz@hotmail.com](mailto:julianadiniz@hotmail.com)

**MARIA MANUELA ALVES GARCIA**

Doutora em Educação, professora Titular, aposentada, da Universidade Federal de Pelotas, atuando como professora colaboradora nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma Universidade. ORCID - <http://orcid.org/0000-0003-0127-4276>

Email – [garciamariamaneuela@gmail.com](mailto:garciamariamaneuela@gmail.com)

### **RESUMO**

Tendo como empiria os quatro livros aprovados para a Educação Infantil pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2019), entendidos como textos e discursos curriculares, o estudo problematiza esses manuais enquanto artefatos pedagógicos, que produzem a docência e as docentes de creche e pré-escola. Tendo como inspiração teórica os estudos sobre os modos de subjetivação e o conceito de discurso do filósofo francês Michel Foucault, o artigo focaliza a materialidade discursiva desses manuais evidenciando suas funções enunciativas na subjetivação das docentes e na normalização da conduta docente a ser desenvolvida com as crianças. Para isso, atentou-se ao vocabulário e às ilustrações utilizadas, visto que tais elementos contribuem para dar efeito de verdade ao discurso divulgado nos referidos manuais didáticos. As formações discursivas que constituem esses manuais exaltam a dedicação e entrega completa das professoras à profissão e às crianças. Propõem, sobretudo, uma relação das professoras consigo mesmas, a partir de tecnologias de si (como a reflexão, a autoavaliação e a escrita de si), que as impelem a agir sobre si, sobre o seu corpo, sobre suas emoções e sobre a sua conduta. O estudo conclui que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura, pois ao mesmo tempo em que se apropriam das políticas curriculares, também as definem por meio de discursos e saberes/poderes que trazem consigo.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Educação Infantil. Subjetivação docente.

### **THE TEACHING BOOK FOR CHILDREN EDUCATION TEACHERS: A PEDAGOGICAL ARTIFACT OF TEACHER SUBJECTION**

#### **ABSTRACT**

Having as empiric the four books approved for Early Childhood Education by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD / 2019), understood as texts and curricular discourses, the study problematizes these manuals as pedagogical artifacts, which produce the teaching and teachers of day care and pre-school. -school. Having as theoretical inspiration the studies on the subjectivation modes and the concept of discourse of the French philosopher Michel Foucault, the article focuses on the discursive materiality of these textbooks highlighting their enunciative functions in the subjectivation of teachers and in the normalization of teaching conduct to be developed with children. To this end, attention was paid to the vocabulary and illustrations used, as these elements contribute to giving real effect to the discourse disclosed in the said textbooks. The discursive formations that constitute these manuals exalt the dedication and complete delivery of the teachers to the profession and to the children. They propose, above all, a relationship of teachers with themselves, based on technologies of themselves (such as reflection, self-assessment and self-writing), which impel them to act on themselves, their bodies, their emotions and their own. your conduct. The study concludes that the meaning of the textbooks does not end in its own structure, because at the same time that they

appropriate the curriculum policies, they also define them through discourses and knowledge / powers that they bring with them.

**Keywords:** Textbook. Child education. Teaching subjectivity.

## **L LIBRO DE ENSEÑANZA PARA LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ARTEFACTO PEDAGÓGICO DE LA ASIGNACIÓN DE MAESTROS**

### **RESUMEN**

Teniendo como empírico los cuatro libros aprobados para la Educación de la Primera Infancia por el Programa Nacional de Libros y Material Didáctico (PNLD / 2019), entendidos como textos y discursos curriculares, el estudio problematiza estos manuales como artefactos pedagógicos, que producen la enseñanza y los maestros de guardería y preescolar. -escuela. Teniendo como inspiración teórica los estudios sobre los modos de subjetivación y el concepto de discurso del filósofo francés Michel Foucault, el artículo se centra en la materialidad discursiva de estos libros de texto destacando sus funciones enunciativas en la subjetivación de los maestros y en la normalización de la conducta docente que se desarrollará con los niños. . Con este fin, se prestó atención al vocabulario y las ilustraciones utilizadas, ya que estos elementos contribuyen a dar un efecto real al discurso divulgado en dichos libros de texto. Las formaciones discursivas que constituyen estos manuales exaltan la dedicación y la entrega completa de los docentes a la profesión y a los niños. Proponen, sobre todo, una relación de los docentes consigo mismos, basada en tecnologías propias (como la reflexión, la autoevaluación y la auto escritura), que los impulsa a actuar sobre sí mismos, sus cuerpos, sus emociones y las suyas. tu conducta El estudio concluye que el significado de los libros de texto no termina en su propia estructura, porque al mismo tiempo que se apropian de las políticas curriculares, también las definen a través de discursos y conocimientos / poderes que traen consigo.

**Palabras clave:** Libro de texto. Educación Infantil. La subjetividad docente.

### **Para começar: o contexto e o enfoque do estudo**

Recentemente, a Educação Infantil foi incluída no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2019), com livros didáticos direcionados às professoras que atuam com crianças de zero a cinco anos. Até então, a utilização de sistemas apostilados nessa etapa educacional ainda era exclusiva da rede privada.

Por meio de mobilizações regionais e nacionais, a comunidade disciplinar<sup>1</sup> tem manifestado-se contrária à adoção de manuais didáticos e ao uso de sistemas apostilados nessa etapa educacional. Essa comunidade defende uma Política de Formação Inicial e Continuada que se pautar pelos princípios éticos, políticos e estéticos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. (MIEIB, 2015)

Como parte dessas discussões no âmbito nacional, em 2015, a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) reuniu professoras e pesquisadores da área em intensos debates para delinear os tipos de livros considerados

<sup>1</sup> A comunidade disciplinar é constituída por professores e pesquisadores pertencentes a um campo disciplinar (COSTA; LOPES, 2016), no caso aqui ao campo da Educação Infantil.

apropriados para o trabalho na creche e pré-escola, a partir da concepção<sup>2</sup> de Educação Infantil proposta pelas DCNEI (BRASIL, 2009). Os debates culminaram na defesa de que os livros adequados para o trabalho pedagógico com crianças pequenas são os de literatura infantil, de prosa e versos e de narrativas por imagens (MEC/SEB/COEDI, 2015). Cabe destacar que a perspectiva predominante no campo da Educação Infantil é do trabalho com a literatura enquanto arte literária (COELHO, 2000) e não como pretexto para ensinar conteúdos ou moralizar as crianças.

Contudo, no cenário atual, as demandas pela alfabetização precoce das crianças estão ocasionando um distanciamento do que legitimam as DCNEI. O último edital do PNLD - literário de 2018 é um exemplo disso, pois estabeleceu temas específicos<sup>3</sup> para cada faixa etária, reduzindo a literatura a um caráter meramente pedagógico. Como menciona Mattos (2018), um edital mal elaborado provoca um impacto a longo prazo, como a compra de cartilhas ou livros de baixa qualidade com a pretensão de ensinar letras, sílabas ou a de ensinar como tratar do coleguinha<sup>4</sup>.

Em boa medida, Stieg e Araújo (2017) também evidenciam esse distanciamento das DCNEI, ao analisarem as políticas de alfabetização para a infância no Brasil, lançadas até o ano de 2016. Os autores destacam que essas políticas adentram os currículos da Educação Infantil sem, necessariamente, considerarem as crianças e suas especificidades. Conforme os autores, as intensas campanhas pela alfabetização fazem recair sobre as professoras a função de erradicar o analfabetismo brasileiro e delegam à Educação Infantil a realização de um trabalho antecipado de alfabetização.

Essa lógica evidencia-se na atual versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e na inserção da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017) e, ainda, no Programa Nacional do

<sup>2</sup> As DCNEI pontuam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão considerar a criança como o centro do planejamento curricular e as interações e brincadeiras como eixos curriculares, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Conforme o Edital de convocação 02/2018, as obras literárias deveriam ser adequadas às faixas etárias, estando em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a Creche I (crianças de 0 a 1 ano e seis meses), as obras poderiam contemplar os seguintes temas: a) Descoberta de Si; b) A casa e a família; c) O mundo natural e social; d) Outros temas. Para a Creche II (1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses): a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas. Para a Pré-Escola (crianças de 4 a 5 anos 11 meses): a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas. (MEC/FNDE/SEB, 2018)

<sup>4</sup> Para outras informações a respeito do que especialistas do campo consideraram do edital PNLD Literário 2018, leia a carta do Projeto Leitura e Escrita assinada pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/04/NOTA-DE-REPUDIO-PNLD-LITERARIO-1.pdf>

Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2019). Por meio dessas ações, não só se define o que a criança deve aprender, como também se define o trabalho docente que deve ser desenvolvido.

Barbosa, Silveira e Soares (2019), em estudo sobre os impactos da BNCC para o campo da Educação Infantil, analisam que a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, por meio do monitoramento de suas práticas pedagógicas. Conforme os autores, essa compreensão favorece o “planejamento rígido, o apostilamento com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional” (ibidem, p. 84).

Estudos engajados na temática da utilização de manuais didáticos (NASCIMENTO, 2012; BOITO, BARBOSA, GOBBATO, 2016; ALBUQUERQUE, SILVA, 2017) apontam que o uso de apostilas ou livros didáticos na Educação Infantil ocasiona um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nesses manuais.

No entanto, com o PNLD 2019, além das obras didáticas destinadas aos estudantes e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também foram inclusas obras para as professoras de Educação Infantil das redes públicas. Conforme a Portaria nº 20, de 2 de julho de 2018, dentre os 21 livros submetidos pelas editoras para a etapa da Educação Infantil, foram aprovados quatro: “Aprender com a criança – experiência e conhecimento” (para professoras de creche e pré-escola), da editora Autêntica; “Cadê? Achou!” (para professoras de creche) e “Pé de brincadeira” (para professoras de pré-escola), ambos da editora Positivo; e “Práticas comentadas para inspirar: formação da professora de Educação Infantil” (para professoras de creche), da Editora do Brasil.

Entendemos que a adoção desses livros didáticos para a etapa da Educação Infantil é parte integrante do projeto de currículo comum sustentado pela BNCC. Esses manuais destinados às professoras atuam como um dos variados instrumentos<sup>5</sup> de homogeneização nas políticas. Como veremos à frente, a própria concepção do livro didático assumir-se como um guia do trabalho docente acaba, de certa forma, construindo um discurso favorável a essa centralização curricular.

Considerando que o livro didático, como parte da construção do currículo escolar, pode ser um potente recurso para a subjetivação docente e a configuração da prática pedagógica, este estudo desenvolve algumas análises sobre a docência de Educação Infantil proposta pelos manuais didáticos aprovados pelo PNLD. Pergunta-se então: Que docência

---

<sup>5</sup> Modelos internacionais de avaliação, listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados são outros exemplos, dentre tantos que poderiam ser citados.

com crianças está sugerida no material aprovado pelo PNLD e como se configura a relação da professora de Educação Infantil com os outros e consigo própria nesses livros didáticos?

O exercício analítico a que o presente texto se propõe tem como inspiração teórica os estudos sobre os modos de subjetivação e o discurso a partir da perspectiva de Michel Foucault. Os livros selecionados são vistos aqui como parte de um dispositivo pedagógico, como o currículo escolar, que configuram uma materialidade discursiva com funções enunciativas na subjetivação docente.

As provocações tecidas focalizam como categoria analítica as técnicas de poder e as técnicas de si propostas por esses livros para as docentes. Para isso, atentamos ao vocabulário e às ilustrações utilizadas, visto que tais elementos contribuem para dar efeito de verdade ao discurso divulgado nos referidos manuais didáticos.

Para situar o leitor e a leitora, na próxima seção, contextualizaremos o PNLD no Brasil, destacando as mudanças ocorridas no decorrer do tempo até a incorporação de livros didáticos para professoras de Educação Infantil. Na seção seguinte, discutiremos a perspectiva teórica que conduz a análise, desenvolvendo os seguintes conceitos-ferramentas: sujeito, discurso, dispositivo, poder e governmentação. Na sequência, procederemos ao exercício analítico, considerando os livros didáticos que são a materialidade discursiva aqui em estudo.

### **O livro didático no Brasil: um panorama do PNLD**

Atentando para o histórico das ações governamentais relacionadas ao livro didático no Brasil, podemos destacar, inicialmente, a criação do Instituto Nacional do Livro, criado pelo Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que mais tarde, passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – Plidef (BRASIL, 1971).

Por meio do Decreto nº 91.542 de 18 de agosto de 1985, o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático. O referido decreto definiu a participação dos professores do Ensino Fundamental, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados pelo PNLD.

Em 2017, o Decreto nº 9.099 anunciou que o PNLD passaria a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático, tendo o foco na avaliação e na disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas de Educação Básica do país, bem como às instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Essa versão do PNLD passou a incluir a Educação Infantil, tal como o expresso no excerto a seguir:

Art. 6º O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:

- I - educação infantil;
- II - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;
- III - sexto ao nono ano do ensino fundamental; e
- IV - ensino médio

Anteriormente a 2017, apesar das variadas mudanças<sup>6</sup> ocorridas nas políticas de avaliação e distribuição de livros didáticos, apenas o Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, fez referência à educação pré-primária (crianças menores de 7 anos). Conforme o decreto:

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas pré-primárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Naquele contexto, os livros destinados à educação pré-primária eram as cartilhas, os de leitura e os de caligrafia (FERREIRA, 2008). Quase oito décadas depois retoma-se a iniciativa da utilização de livros didáticos na educação de crianças pequenas.

O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD de 2019 (MEC/FNDE/SEB, 2017), delimita as características que os livros destinados às professoras da Educação Infantil devem apresentar:

---

<sup>6</sup> Para outras informações acerca do contexto histórico do PNLD, acesse:  
<http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>

**Quadro 1** – Características das obras didáticas destinadas à Educação infantil

Obras Didáticas ao Professor da Educação Infantil	Faixa Etária	Livro Impresso Máximo de páginas	Material Digital Tamanho máximo total
Livro do Professor da Educação Infantil – Creche	0 a 3 anos e 11 meses	304 páginas	1 DVD 4,5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil – Pré-Escola	4 a 5 anos e 11 meses	304 páginas	1 DVD 4,5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil	0 a 5 anos e 11 meses	496 páginas	2 DVDS 4,5 GB cada

Fonte: MEC/FNDE/SEB, 2017, p. 1

Na sequência do edital, consta que: “cada obra didática será apresentada em volume único direcionado ao professor” e que “não poderá ser inscrito livro direcionado à criança”. (MEC/FNDE/SEB, 2017, p. 2). O edital ainda esclarece que o livro didático destinado às professoras de Educação Infantil deve:

servir como fonte de atividades baseadas em interações e brincadeiras com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade. O livro deve servir como referência para a atuação do professor, bem como fonte de orientação para acompanhamento do desenvolvimento das crianças. (MEC/FNDE/SEB, 2017, p. 17)

O edital pontua, ainda, que cabe a essas obras “contribuir significativamente para que, ao final desta etapa, as crianças tenham alcançado as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências **para que tenham condições favoráveis de ingresso no ensino fundamental**” (ibidem, p. 25, grifo nosso). Chamamos a atenção do leitor e da leitora para a informação grifada, pois situa a Educação Infantil como um período preparatório ao Ensino Fundamental. Concepção já debatida e refutada por diversos especialistas do campo (KRAMER, 1982; KUHLMANN JR., 2000; ROCHA, 2001). No entanto, parece que essa ideia de uma etapa que antecede e prepara para a escolarização conduziu esse edital do PNLD 2019, orientando os editores ao tipo de livro didático indicado para a Educação Infantil.

**Entre estudos e teorizações: os discursos dos livros didáticos como práticas de governo**

O propósito desta seção é situar alguns conceitos operados pelo filósofo francês Michel Foucault, considerados neste estudo como ferramentas potentes para a análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD/2019 e destinados a orientarem a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil.

Inicialmente, é importante lembrar que o eixo central das pesquisas de Foucault foi a constituição do sujeito moderno, ou seja, como ele se constitui o que é. Para Foucault, o sujeito constituído de uma identidade única, estável e permanente é uma invenção do Iluminismo. Através de suas obras, o autor nos leva a compreender que, muito antes de uma identidade estável que nos fixa em um determinado lugar, existem diferentes posições de sujeitos: o sujeito mãe/pai, o sujeito profissional, o sujeito professora/professor, o sujeito homem/mulher, etc.

Na perspectiva teórica de Foucault: “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”. (FOUCAULT, 1995, p. 235). Assim, podemos dizer que nos constituímos a partir de regras estabelecidas na sociedade que são instauradas por discursos e práticas de verdade.

Inspiradas por esse autor, entendemos o discurso, entre outras formulações que podem ser desenvolvidas, como um conjunto de práticas e saberes com valor de verdade que habitam em um determinado tempo e lugar. E, são estes discursos que constituem a sociedade ocidental:

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 2002, p. 29).

Com essas palavras, Foucault evidencia o caráter histórico e social das verdades e dos discursos que definem e produzem o que somos e o que nos tornamos. Para ele, “um discurso é um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. (ibidem, p.124). Foucault defende que certos discursos se tornam campos legítimos de saber devido às relações de poder que neles e por eles são tramadas.

Para Foucault (2002), o conceito de discurso é mais amplo que o de representação, visto que se refere ao conjunto de enunciados atrelados a um campo de saber. Em suas palavras, os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (idem, p. 56). A linguagem produz sentidos e significados, molda as maneiras como as pessoas compreendem a si mesmas, aos outros e ao mundo. Por esse motivo, os discursos não são entendidos apenas como uma maneira de descrever e interpretar a realidade, mas como práticas sociais que produzem aquilo de que falam. Assim, no momento em que um discurso descreve, explica algo ou alguém, a linguagem está fabricando uma realidade, instituindo verdades sobre aquele objeto ou sujeito. Considerando o foco deste estudo, isto significa dizer que à medida em que os discursos dos livros didáticos voltados às professoras de Educação Infantil descrevem práticas, explicam como fazer e como a professora de bebês e crianças pequenas deve ser, por meio da linguagem, está produzindo uma realidade, fabricando verdades sobre essa docência.

Ainda segundo Foucault, uma prática discursiva entra em operação, quando evidencia determinadas regularidades, que a tornam visível. Para o filósofo, “analisar uma formação discursiva é, pois, tratar de um conjunto de performances verbais, ao nível dos enunciados e da forma de positividade de um discurso”. (FOUCAULT, 2002, p. 144). Desse modo, o enunciado diz respeito a um referente, sempre existe atrelado a outros enunciados e tem como suporte uma materialidade específica. Podemos dizer que são os enunciados as pistas para a individualização das formações discursivas e das regras de sua formação, estas são as condições de existência de um discurso e que a ele dão sentido. Fazendo uso das palavras do autor: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (ibidem, p. 135).

Seguindo esse entendimento, as informações colhidas dos materiais didáticos em questão são tratadas como enunciações, que estão relacionadas a um certo discurso, no caso aqui ao discurso pedagógico. Cabe destacar que na análise ora realizada importa o que está dito nos livros didáticos, o que está visível no discurso. Em outras palavras, “fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso” (ibidem, p. 55), ou seja, uma análise a partir desse viés, não intenta desvelar o não dito, o oculto, as entrelinhas. Assim, a presente análise não caminha no sentido de encontrar algo escondido, mas na perspectiva de ver o que está visível, o que simplesmente está dito.

Estando alinhado com uma racionalidade que se difunde para além da esfera governamental, uma racionalidade característica do que Michel Foucault chamou de

governamentalidade neoliberal, os livros didáticos podem ser vistos como partes de um dispositivo de governo que conduz condutas e produz subjetividades.

Trazendo as contribuições de Foucault (1979), entendemos por dispositivo uma rede diversificada e complexa, que abrange práticas discursivas e não discursivas, reunindo instâncias do saber e do poder. Em suas obras, o autor refere-se, por exemplo, a dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1987), ao dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 1988) e ao dispositivo da loucura (FOUCAULT, 1972). Neste artigo, compreendemos os livros didáticos, como partes do dispositivo curricular e educacional que forma a escolaridade obrigatória composta por “decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT, 1979, p. 244), mas também por instituições materiais e arquitetônicas como as diversas instituições educacionais e seus agentes, as editoras, etc. Como partes do dispositivo pedagógico da escolaridade obrigatória, os livros ou manuais didáticos interpelam as professoras de Educação Infantil, convocam-nas a pensar e a agir de certos modos específicos na educação dos bebês e das crianças pequenas, buscando regulações das sensibilidades e das condutas docentes que atendem a racionalidades políticas de nossa época.

A partir dos estudos de Nikolas Rose, um estimado intérprete de Foucault, entendemos que:

A tecnologia refere-se [...] a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas [...], orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. (ROSE, 2011, p. 26)

Essa maneira de entender a tecnologia implica colocar ênfase em como os aspectos que a envolvem estão imbrincados em práticas de governo. Concernente a essas práticas, é pertinente trazer algumas proposições de Foucault proferidas no Collège de France, que culminou na obra “Nascimento da Biopolítica”. Na aula de 14 de fevereiro de 1979, mais especificamente, o filósofo discorre sobre o neoliberalismo alemão, diferenciando-o do liberalismo clássico, e sobre a pertinência das análises históricas do presente. No decorrer da aula, ele analisa os princípios de uma economia de mercado no exercício do poder político, bem como as implicações dessa economia na produção de uma sociedade que toma como referência o modelo empresarial. “Ora, em relação a essa sociedade que se tornou, portanto, agora, o próprio objeto da intervenção governamental, da prática governamental, o que o

governo sociológico quer fazer?”, assim questiona-se Foucault e, na sequência, responde: “Ele quer fazer, é claro, que o mercado seja possível. Tem de ser possível se se quiser que desempenhe seu papel de regulador geral, de princípio de racionalidade política” (FOUCAULT, 2008, p. 200).

Dando continuidade, o autor nos lembra que, nesse contexto de neoliberalismo, “não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria” que se procura obter, mas uma “sociedade submetida à dinâmica concorrencial”, isto é, “uma sociedade empresarial”. Por fim, enfaticamente, o filósofo destaca que “o homo oeconomicus que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008, p. 201).

Foucault olha para o governo não pelo viés executivo e legislativo do Estado, mas a partir de sua relação imanente com uma razão política. Por esse viés, o “governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Assim, o propósito do governo está nas coisas que ele dirige” (FOUCAULT, 1979, p 284). Podemos considerar a adoção de livros didáticos para professoras de crianças de zero a cinco anos de idade como estratégia de governo da população infantil e dessa docência. Percebemos essa iniciativa como parte da lógica neoliberal que, conforme Bujes (2002, p. 265), “toma a seu cargo uma série de aparatos reguladores”. Nesse sentido, entendemos que esses manuais didáticos se constituem em um dos mecanismos e táticas de governo, de uma forma um tanto sutil, mas completamente operante.

Desse modo, os discursos desses livros didáticos passam a integrar as práticas docentes cotidianas nas creches e pré-escolas buscando a regulação da conduta desses sujeitos e tornando possível, ao lado de outros mecanismos, a gestão do próprio sistema educacional. Esses apontamentos nos possibilitam perceber como as políticas públicas propostas para a Educação Infantil brasileira na contemporaneidade estão sendo gestadas de forma imbricada com a razão governamental neoliberal. Um dos aspectos que podemos perceber em grande parte das políticas públicas educacionais contemporâneas é a ênfase na gestão de resultados segundo uma lógica empresarial.

É pertinente destacar que organismos internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, defendem o livro didático como estratégia para melhorar a qualidade da educação. A respeito disso, destacamos os dois excertos a seguir:

Livros didáticos e materiais de leitura são a chave para obter resultados pedagógicos em todos os níveis da educação e formação/treinamento, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e para a redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 3)

O livro didático é limitado, já que não é o currículo completo. Entretanto, em países onde os professores não são bem formados/treinados e onde não há outros materiais de aprendizagem nas escolas, o livro didático torna-se, efetivamente, o currículo (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 17).

Nesses excertos, o livro didático aparece como um investimento sobre a vida das crianças e das professoras, como uma possibilidade de operar as mudanças desejadas no âmbito social. Podemos inferir que o governo se inscreve nos corpos individuais (professoras e crianças), produzindo sujeitos, moldando-os, guiando e afetando suas condutas de maneira que se tornem indivíduos de um certo tipo (professoras bem treinadas e eficientes e crianças alfabetizadas).

Os livros didáticos aparecem nesse enunciado como uma medida para superar a falta de qualidade dos professores. Nesse contexto, constituem-se como materialidade de um discurso que desqualifica as docentes e as responsabiliza pelo insucesso escolar. Em concomitância, reforça-se o caráter redentor e salvacionista da educação, pois esta é exaltada como redutora da pobreza, instituidora da ordem e do desenvolvimento do país.

As professoras de Educação Infantil são exortadas a investirem em um processo de formação e aprendizagem permanentes, empreendedoras de si próprias na valorização de si como capital humano. Ao mesmo tempo, os manuais didáticos, os apostilamentos, trazem receitas prontas de como devem desenvolver sua prática pedagógica. Com isso, compreendemos que as políticas educacionais (com o enfoque neste artigo no Programa Nacional do Livro Didático) não são resultados das ações exclusivas dos órgãos governamentais, mas de processos de negociação, contestação e luta (LOPES; MACEDO, 2011).

É pertinente lembrar que, na concepção foucaultiana, o poder não está localizado em um único ponto. Ao contrário, ele está disseminado nas relações humanas. Poder, na perspectiva de Foucault, se difere da vertente crítica, que o entende como algo que reprime. Para ele, o poder é produtivo, ou seja, produz coisas e não está localizado em um determinado espaço (como no Estado ou em uma instituição específica) nem num sujeito (como no diretor da escola, por exemplo). Assim, ele critica esse entendimento e problematiza que o poder é muito mais da ordem da produtividade do que da negação. Para ele, “o poder não é uma

instituição nem uma estrutura nem uma certa potência da qual alguns seriam dotados, é o nome que damos a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. (FOUCAULT, 1988, p. 103). Nesse sentido, podemos dizer que o poder não está localizado em um único ponto. Ao contrário disso, ele está disseminado nas relações sociais.

Desse modo, para Foucault, o poder só pode acontecer entre pessoas livres. Trata-se, portanto, de relação, pois somente numa continuidade de ação é que o poder pode se colocar. Afinal, conforme Foucault (1995), o poder só pode ser efetivado se tivermos a possibilidade de aceitá-lo ou negá-lo. Quando alguém não tem a possibilidade de resistir a ele não é poder, é violência.

Cabe estabelecer aqui, ainda que brevemente, a diferenciação entre poder e violência. Conforme Foucault (1995), uma relação de violência é aquela que age sobre o corpo, pela submissão de uns pelos outros. Já uma relação de poder diz respeito às ações que se exercem sobre as ações do outro. Assim, segundo o autor, enquanto a violência força, quebra, destrói e fecha todas as possibilidades, uma relação de poder reconhece e mantém aquele sobre o qual ela se exerce como o sujeito de ação, abrindo possibilidades para reações, efeitos e invenções possíveis. É por isso que uma relação de poder exige uma negociação e, na maioria das vezes, se dá com o consentimento do outro, enquanto que a relação de violência se estabelece por si mesma e implica o cerceamento do corpo.

Nas palavras de Veiga-Neto (2006, p. 17), “relações de violência e relações de poder podem ser compreendidas como modalidades de relações de dominação e tais modalidades são qualitativamente – e não quantitativamente – diferentes uma da outra”. Seguindo essa perspectiva, podemos entender que ambas se constituem em uma relação de dominação. Porém, o que diferencia uma da outra é a forma como ela se estabelece: ou é violenta ou é poderosa. O poder, por sua vez, não visa a repressão, mas a produção de uma positividade nos indivíduos através dos quais ele passa. Já a dominação por meio da violência, ao contrário, se dá como uma ação repressiva, muitas vezes sufocante e imobilizante.

Tomando como referência esse entendimento de poder, estamos considerando que nos manuais didáticos eleitos pelo PNLD estão tramadas relações poderosas e não violentas. Como mostraremos a seguir, por meio de “dicas”, explicações e sugestões, o discurso desses materiais fixam determinado tipo de subjetividade. No entanto, é válido dizer que não há garantia de que esse tipo de sujeito, pretendido nesses discursos, seja de fato produzido. Como lembra Foucault (1995, p. 248): “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual”. Isto significa que “toda relação de poder implica,

então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir”. Ou seja, as professoras ressignificam os manuais didáticos nas práticas cotidianas ou mesmo resistem, escolhendo não os usar como manuais de suas práticas.

Para realizarmos essa leitura, estamos assumindo o conceito de política como “tradução”, o qual é utilizado no campo das políticas educacionais e curriculares por autores como: Dias (2009); Lendvai e Stubbs (2012); Lopes, Cunha e Costa (2013).

A noção de tradução, como forma de relação entre a linguagem e os objetos por ela nomeados, amplia as possibilidades de construir, inventar e reinterpretar os processos políticos, destacando a produção de discursos, bem como de uma rede de atores que atuam na significação da política. De acordo com Lendvai e Stubbs (2012), o estudo das políticas através da alegoria da tradução possibilita:

[...] enfatizar as alternativas e processos de retranscrição, que produz histórias, vozes muito diversas e, como resultado, significados e práticas nos processos políticos. A tradução também é uma estrutura dinâmica para capturar a fluidez dos processos políticos, com ênfase na constante (re) construção de questões, discursos, e redes de atores, como parte de uma agência humana real. (idem, p. 27)

Pensando sobre o estudo das políticas de currículo, a abordagem da tradução tem muito a contribuir, pois permite problematizar os “campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um texto) a partir de fios tramados na contingência. Abre ao compromisso de neles questionar a indecidibilidade que marca o social” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398). Frente a isso, permite questionar a noção de representação plena de que os textos expressem a exata equivalência entre o escrito e suas demandas.

Isto implica olhar para esses materiais aprovados pelo PNLD e destinados às professoras de Educação Infantil não como produções verticalizadas, mas como produções de sentidos diversos caracterizados pelo fluxo de múltiplos discursos. São formados por ações, decisões e finalidades provenientes de diferentes indivíduos e contextos como, por exemplo, os autores dos livros, as equipes de produção de materiais digitais de apoio para o professor<sup>7</sup> e as editoras. Assim, os livros didáticos, como parte da construção do currículo, não podem ser considerados como elementos inocentes e neutros de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA; SILVA, 1999)

<sup>7</sup> Dos quatro livros em análise, um deles é acompanhado de um CD com conteúdo digital (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018). O conteúdo digital não foi considerado nesta análise.

Complementamos essa ideia com as contribuições de Garcia (2010) que, ao analisar as reformas e as políticas educacionais contemporâneas, salienta que ambas estão relacionadas com a gestão dos indivíduos e das agências encarregadas de educá-los. Para isso, segundo a autora, são estabelecidas uma série de regulamentações, que mobilizam discursos e tecnologias, tais como o currículo, por exemplo, “tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo” (idem, p. 446).

Aliamos aqui a noção de currículo como prática de poder, mas também como prática de significação e de produção de sentidos. Ao mesmo tempo em que o currículo constitui a realidade, conduz condutas, projeta identidades, sempre está produzindo sentidos. Por isso, ele é um discurso que se fabrica no cruzamento e na fissura entre outros discursos e que, concomitantemente, reitera sentidos opostos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011)

Trazendo as contribuições de Silva (2009), consideramos que as teorias pós-críticas de currículo nos ajudam a olhar as narrativas produzidas em um texto curricular (como nos livros didáticos) com desconfiança. Na visão do autor, para além do “que ensinar” essas teorias nos levam a questionar: “Por que esse conhecimento e não outro?”, “Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (idem, p. 16). Desse modo, o pensamento sobre o currículo, nessa perspectiva, não está desvinculado de problematizações, do entorno, das relações que se estabelecem, da organização do tempo e do espaço.

Ainda segundo Silva (2009), no currículo estão implicadas relações de saber, identidade e poder. Um currículo não é neutro, pois é organizado com uma intencionalidade, abarcando uma série de relações, normas e valores. É por isso que, nas palavras do autor: “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, verticalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (idem, p.15). Sendo assim, entendemos que, por meio dos variados discursos curriculares (os dos livros didáticos é um deles), as políticas educacionais têm estabelecido condições e possibilidades para a emergência de certo modo de ser criança, imprimindo um jeito de ser professor, que são subjetivados por essas regulamentações.

Na subseção seguinte, analisamos os quatro livros didáticos como textos constituintes de políticas curriculares e, por isso, também produtores de novos sentidos e significados dos discursos circulantes sobre a docência de Educação Infantil.

**Que docência está subjetivada nos livros didáticos?**

De acordo com a perspectiva foucaultiana, a subjetividade dos indivíduos é fabricada por relações de poder. É importante lembrar que o eixo central das pesquisas de Foucault é a constituição do sujeito, conforme mencionamos anteriormente. Considerando isto, quanto aos modos de subjetivação docente, podemos pensar em técnicas e práticas diversas por meio das quais os adultos se relacionam com as crianças e consigo mesmos como sujeitos de um determinado tipo (professores/educadores).

É pertinente recorrer a Nikolas Rose (1998), quando aborda as relações entre o poder e a subjetividade na perspectiva foucaultiana. Conforme o autor, as relações entre ambos não estão limitadas à coibição nem ao cerceamento do indivíduo. Ao contrário disso, concebendo o poder na ordem da produtividade e não da negação, este opera na estimulação da subjetividade, de modo que o sujeito examina a si próprio, moldando seus desejos e potencializando suas capacidades psíquicas. Nas palavras do autor, as relações entre o poder e a subjetividade “são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam ‘livres para escolher’, cujas vidas se tornam válidas na medida em que estão imbuídos com sentimentos subjetivos de significativo prazer” (idem, p. 35).

Realizando a leitura das seções destinadas à apresentação de cada livro, já é possível perceber a predominância do discurso de que o livro didático prepara, instrui, capacita, qualifica e habilita as docentes a viverem tipos particulares de experiências, oferecendo conhecimentos práticos e auxílio na busca de soluções para os desafios do cotidiano. Apregoa-se, também, que a professora se torne um sujeito que seja acolhedor, afetivo, mediador, um modelo para as crianças.

Um dos livros analisados (ROSSET, 2017) sugere que a professora o use como inspiração para outras práticas, reinventando-as juntamente com as crianças com quem atua. Outro (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018) sugere-se como um livro de cabeceira que se abre em qualquer página como fonte de referência, como repertório para a composição de atividades.

Todos os livros estão apoiados nos campos de experiências apontados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Se compararmos essa versão da Base às duas primeiras versões (de 2015 e 2016), perceberemos a mudança nos direitos de aprendizagens, os quais passaram a enfatizar mais a leitura e a escrita como campo de experiência privilegiado, ao invés da ênfase nas múltiplas linguagens propostas nas DCNEI. Estudos

como os de Neira, Alviano-Júnior e Almeida (2016); Barbosa et al. (2016); Coutinho e Moro (2017) debruçam-se sobre essas análises.

Um dos livros (ROSSET, 2017) deixa claro que seu conteúdo não se refere a uma proposta disciplinar por entender que os temas trabalhados com as crianças pequenas se apoiam na curiosidade e no interesse delas. Entretanto, tomando como referência a BNCC, os quatro livros oferecem um repertório de histórias, músicas, jogos e brincadeiras. Há, ainda, indicações de filmes, documentários e livros que a professora deve assistir e ler para se atualizar (CORDI, 2018), atividades que ela deve desenvolver e os materiais que deve utilizar.

Nos livros, constam também, orientações sobre o que a professora deve avaliar, observar, escutar e registrar, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delineados no texto da BNCC e reproduzidos no material didático. As recomendações de como avaliar as aprendizagens das crianças estabelecem não só “o que é a criança enquanto objeto visível, quais são as coisas que são vistas e classificadas”, mas também “o que é a professora enquanto observadora, como ela vê as crianças, o que ela deve olhar” (LARROSA, 1994, p. 63).

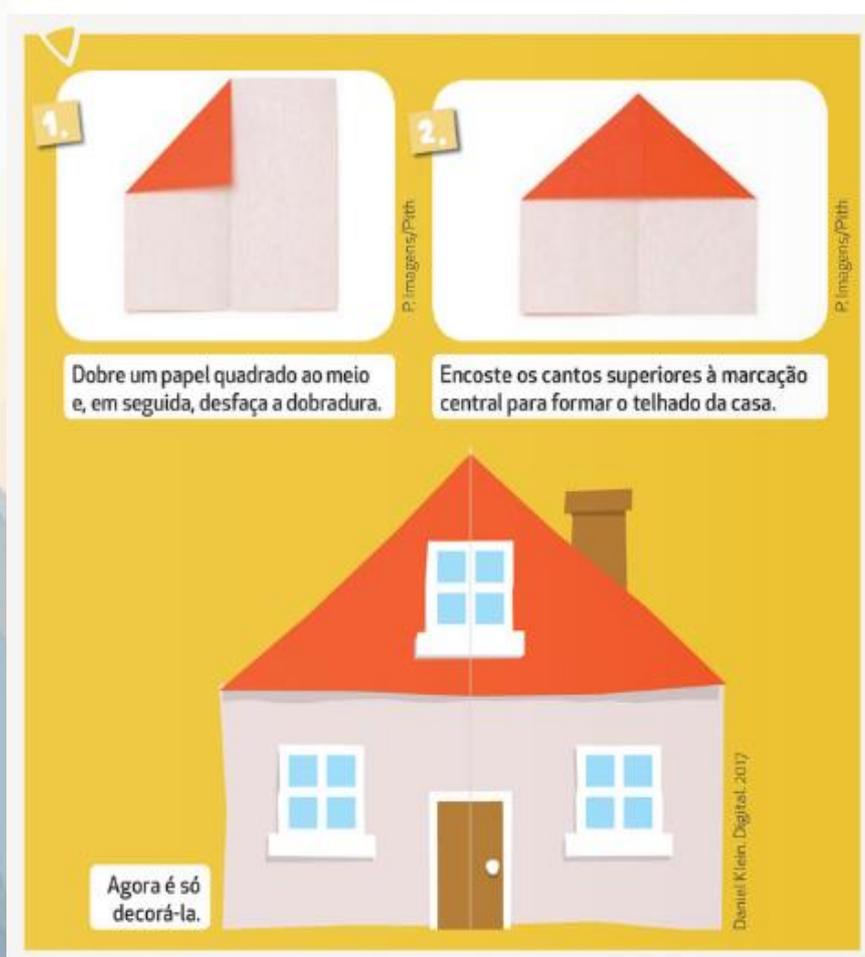
Com relação ao conteúdo dos livros didáticos, há temáticas que são comuns a todos: valorização da cultura, respeito à natureza, acolhimento à diversidade e ensino de hábitos saudáveis. Um aspecto que se distingue entre os livros é quanto à estipulação do tempo para a realização das atividades sugeridas. Dois livros (CORDI, 2018; PINTO, 2018) indicam o tempo aproximado para realização de cada sequência didática. Outro livro (ROSSET, 2017) enfatiza que não é necessário determinar o tempo de duração das práticas apresentadas como referência para a professora, uma vez que as atividades correspondem a situações únicas e reais que representam os ritmos e interesses singulares das crianças envolvidas. O outro livro (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018) também não delimita tempos para o desenvolvimento das atividades, reafirmando que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

O tipo de docência sugerido no conjunto dos materiais didáticos em questão demonstra a professora como uma aplicadora de uma proposta pedagógica definida, pois ao demarcarem as temáticas que devem ser trabalhadas com as crianças, os métodos de abordagem e as rotinas, estão definindo também o trabalho da professora. Um exemplo claro disso é a abordagem que fazem sobre o espaço e o tempo na Educação Infantil, indicando as formas de acolhimento, de boas-vindas, recepção aos pais e crianças na creche, chegada das

crianças, organização do espaço, rotina, banho e sono. Tudo está descrito em minúcias. Basta a professora executar tal e qual.

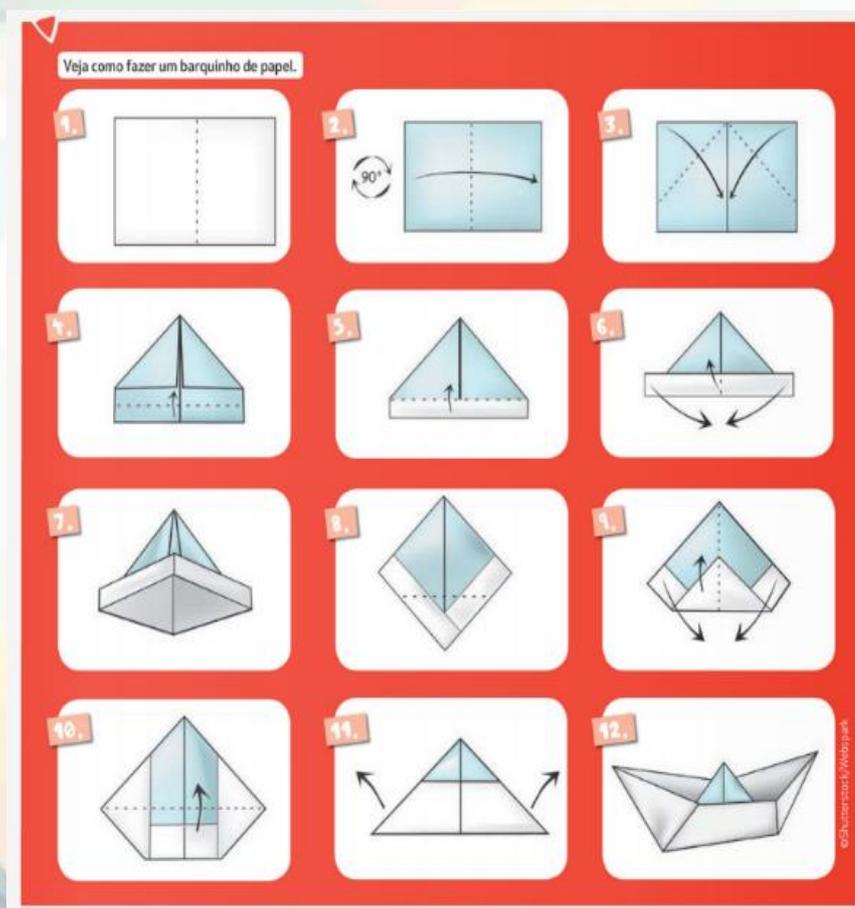
Observando as imagens apresentadas nos livros, percebemos que ora privilegiam desenhos realizados pelas crianças e fotografias de crianças brincando em diversos espaços. Ora trazem figuras meramente ilustrativas, sem muita relação com o texto escrito. Há também as que descrevem o passo a passo das atividades, demonstrando o que e como a professora deve fazer. Como exemplo tem-se a dobradura de papel para montar a casa e o barquinho:

**FIGURA 1** – Passo a passo da dobradura da casinha



Fonte: CORDI (2018, p. 61)

**FIGURA 2** – Passo a passo da dobradura do barquinho



Fonte: CORDI (2018, p. 45)

Essas imagens parecem supor que a professora de Educação Infantil e as crianças não são capazes de criar e inventar suas próprias representações!

Em boa medida, esses materiais didáticos funcionam como um currículo de formação docente que ensina as professoras acerca do que devem ser e como devem proceder. Para pensar sobre isso, é pertinente trazer as contribuições de Jorge Larrosa (1994, p. 52) sobre as práticas curriculares como “dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão”. Nesse sentido, o discurso dos livros didáticos para professoras de Educação Infantil pode ser considerado como um texto curricular de formação dessa docência, visto que prescreve modos de ser, portar-se e conduzir-se. Nele, constam indicações do que a docente deve fazer consigo mesma para constituir-se professora de crianças pequenas.

Nesse discurso, há condutas que são consideradas corretas para a professora de crianças de até cinco anos de idade, tais como: estar sempre disposta e disponível ao acolhimento, ao aconchego, a sentar-se no chão, a brincar e a se sujar entre uma vivência e outra; desenvolver a postura de comprometimento e disponibilidade física e afetiva; manter uma ação indireta e pautada por sua presença permanente afetiva e tranquila dando sustentação às iniciativas dos pequenos. Um dos livros descreve detalhadamente o que considera como características essenciais da professora:

Não deixa as crianças sozinhas nem mesmo em curtos intervalos de tempo; utiliza vestimenta adequada e adornos condizentes com a função, considerando os aspectos de conforto, segurança e ética; respeita e tem uma postura afetiva com as crianças; apresenta objetividade e intencionalidade em todas as ações; observa, com atenção, todos os objetos a que a criança tem acesso, preocupando-se com tamanho, higiene, qualidade e segurança. (PINTO, 2018, p. 115)

Sendo assim, a professora de Educação Infantil deverá ver a si mesma como sujeito de amorosidade e de emoção; agir sempre pensando nas crianças; e avaliar-se com profissionalismo. Estas são algumas práticas de si que a docente, responsável por sua conduta e pela conduta das crianças, deve exercitar. É pertinente chamar a atenção para o fato de que essa subjetividade apresentada pelos livros didáticos não aparece de maneira imposta às docentes, mas como prática sugerida, minuciosamente descrita e explicada. Podemos dizer que, nesse discurso didático, são acionadas técnicas de si: “aquelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta” (FOUCAULT, 1993, p. 209).

Atentando para os destaques contidos nos livros didáticos, percebemos recorrentes indicações de questões para a reflexão da professora. Estas giram em torno da postura da profissional e das características de seu trabalho. Os dois destaques a seguir ilustram que a professora de Educação Infantil deve trabalhar consigo mesma de modo a desenvolver a postura correta frente às famílias e às crianças:

**FIGURA 3 – Questões para reflexão**



Para refletir

- Além de gostar de crianças, quais características você acredita serem essenciais para o trabalho com os pequenos?



Para refletir

- Antes de qualquer julgamento da postura das famílias, pense: O que a minha postura corporal está comunicando àquela mãe (ou pai ou outros)?



Fonte: PINTO (2018, p. 95 e 111)

Esses exemplos indicam que, nos discursos dos livros didáticos, auxilia-se a professora de Educação Infantil no processo de correção dos seus erros, por meio de técnicas como a reflexão e a auto avaliação para que ela realize seu próprio exame, gerenciando-se a si mesma.

Os recorrentes lembretes para que a professora organize os registros sobre suas práticas por meio de diários, fichários e relatórios escritos são exemplos dessas técnicas de si. A confissão como técnica de si tem um lugar privilegiado na produção de uma docente reflexiva e auto responsável. Foucault (1991) analisa que nós somos herdeiros de uma moral social que busca as regras de conduta aceitável na relação com os demais. Uma das características mais importantes deste cuidado de si envolveu tomar notas sobre si mesmo que deveriam ser relidas, por meio de tratados ou cartas a amigos. Os registros reflexivos elaborados pela professora são um exemplo destes exercícios de escritas de si.

Essas reflexões podem ser vistas como exames de consciência que a professora realiza enquanto uma prática de cuidado de si. Sobre este ponto, trazendo ainda as contribuições de Foucault (1991), destacam-se quatro aspectos fundamentais no cuidado de si: primeiro, o exame de consciência; segundo, recordar as regras de conduta; terceiro, recordar os erros, atentando para o que foi feito e o que deveria ter sido feito; e quarto, o sujeito (no caso, a professora de Educação Infantil) constitui-se na intersecção entre os atos que devem ser regulados e as regras sobre o que se deve fazer.

Com essas definições, os materiais didáticos em questão funcionam como recurso para a condução das docentes em suas condutas. Trata-se de uma forma de governar. De acordo

com Foucault (1995, p. 244), governamento não se refere “apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes”. Governamento é considerado, portanto, como “o conjunto de modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos”. (idem, p. 244).

Inspirado nessas ideias, Larrosa (1994) analisa a produção da experiência de si no interior das práticas pedagógicas e destaca a importância da autorreflexão dos educadores. Sendo uma prática comum no processo de formação inicial e continuada dos professores, a autorreflexão é uma estratégia, através da qual se pretende “que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional” (idem, p. 49). Isso significa que à medida em que a professora produz textos sobre a sua prática docente, ela também é produzida por eles.

Os livros didáticos aqui em questão deixam clara a intenção de formar uma educadora de creche e pré-escola reflexiva, capaz de analisar, reconduzir e transformar a sua própria prática, mas acima de tudo, a si própria enquanto docente que educa e cuida de crianças pequenas. Por meio da autorreflexão, a professora é levada a dar-se conta do que precisa mudar em si (valores, atitudes, afetos, posturas, etc.) para transformar “sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal da professora” (LARROSA, 1994, p. 50).

Pensando o discurso dos livros didáticos na perspectiva da governamentalidade, é possível dizer que essas maneiras de conduzir a conduta pela autorreflexão e autocorreção compõem um “programa de governo” que pretende remodelar as próprias docentes (POPKEWITZ, 1997). Assim, ao propor uma infinidade de práticas, procedimentos e estratégias, esses materiais didáticos funcionam como recurso para a subjetivação docente, à medida em que ativam na professora desejos, motivações pessoais e profissionais. Visam programar as professoras em suas formas de agir, de pensar e de perceber-se e estar no mundo.

A propósito, como vimos em Foucault (2008), uma das principais características da governamentalidade neoliberal é pautada em uma lógica economicista, que constitui cada sujeito como empresário de si. Exige-se de cada indivíduo uma capacidade de gestão. Trata-se

de um outro tipo de disciplina, que difere daquele modelo de obediência servil, e se reconfigura como uma forma de autogerenciamento, que não depende de vigilância externa. Nessa lógica, cada professora aparece como investidora de sua própria profissão.

Dentro desse contexto, é possível argumentar que há uma relação imanente entre o modelo de gestão da vida, que emerge do neoliberalismo americano, o empreendedorismo e as reverberações disso na profissão docente (CARVALHO, 2011). Frente a esse panorama, acrescentamos que os discursos desses materiais pedagógicos funcionam como estratégias que conduzem as professoras a um modelo de governo de si, de autogerenciamento, por meio da constituição de práticas e saberes específicos.

O carro-chefe dos livros em análise são as “receitas de sucesso”, materializadas por meio de relatos de experiências e da opinião de especialistas, que indicam o que as docentes devem fazer para praticar a docência adequadamente. Um dos livros (CORDI, 2018), inclusive, apresenta nas colunas laterais de cada página chamamentos intitulados “De olho na qualidade”, relacionando o assunto tratado com o que a professora deve priorizar para garantir a qualidade, de acordo com indicadores específicos. Com essas estratégias, ensina-se que o papel da professora é fundamental para a construção de uma educação de boa qualidade. Basta inspirar-se, dedicar-se e fazer acontecer!

Assim, podemos dizer que a subjetividade docente demandada no discurso dos livros didáticos pressupõe dedicação e entrega completa à profissão e às crianças. Sobretudo pressupõe, também, uma relação do sujeito professora consigo mesma, a partir de tecnologias de si, que a impelem a agir sobre si, sobre o seu corpo, sobre suas emoções e sobre a sua conduta.

### **Algumas considerações finais**

A utilização dos livros didáticos no contexto da Educação Infantil ainda é recente e pouco explorada. Contudo, no presente estudo, procuramos olhar para eles não como meros materiais inocentes, mas como peças de um dispositivo que atua na constituição de si dos indivíduos envolvidos – professoras e também as crianças – apesar de estas últimas não terem sido o foco deste trabalho.

Cabe destacar que a análise desses materiais didáticos eleitos pelo PNLD permitiu compreender como as técnicas de poder e de si são significativas na produção da subjetividade das professoras de Educação Infantil. Consideramos que os livros didáticos, como parte de políticas educacionais, são construções históricas, sociais e discursivas,

permeadas de significações, engendradas por relações de poder-saber, ou seja, como discurso legitimado e potente para construir saberes e verdades sobre os sujeitos (adulto/criança) e suas identidades (professor/aluno).

As reflexões tecidas neste artigo nos permitem inferir que as políticas educacionais têm buscado determinados efeitos e resultados em termos da profissionalidade docente para a Educação Infantil. Nesse sentido podemos dizer que esses textos são permeados por demandas em relação ao exercício da docência na Educação Infantil. “Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações – com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa” (LOPES, 2008, 69). Tais demandas agem fundamentadas por, e implementando, certas racionalidades e certos imaginários sociais, imbuídos de certos regimes de verdade (o que é ser criança, como educá-la, como elas devem se relacionar e agir, etc.) e segundo certos regimes éticos (modos de relação consigo mesmo como autoformação, responsabilização, empreendedorismo, etc.). Por isso, percebemos as referidas políticas como estratégias de biopolítica, de investimento sobre a vida de grupos populacionais, buscando maximizar suas possibilidades. Mas, ao mesmo tempo, consideramos essas políticas como permanente negociação e tradução de sentidos.

Nessa perspectiva, consideramos que esses quatro livros didáticos não são apenas reprodutores da BNCC para a Educação Infantil, nem as professoras meras executoras desses manuais. Tanto o campo editorial, quanto as professoras em seu cotidiano, apropriam-se das concepções das propostas oficiais e as traduzem de acordo com as suas próprias concepções e finalidades.

Com essas reflexões, procuramos chamar a atenção do leitor e da leitora para o entendimento desses materiais didáticos não apenas como recursos de mediação pedagógica, mas como textos complexos caracterizados pela polifonia e interdiscursividade. Utilizando ferramentas conceituais foucaultianas (tais como: discurso, dispositivo e poder), compreendemos que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura. Esses materiais não apenas se apropriam das políticas curriculares como também as definem por meio de discursos e saberes/poderes que eles trazem consigo.

Concomitantemente, por se constituírem como manuais da professora de Educação Infantil, uma vez que são destinadas exclusivamente a ela, esses livros produzem práticas discursivas tanto sobre seu trabalho quanto sobre os seus saberes. Operam, portanto, como dispositivos pedagógicos na subjetivação docente.

## Referências

ALBUQUERQUE A. P.; SILVA T. da. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? **Horizontes**. Revista de Educação, Dourados-MS, Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). v. 5, n. 10, p. 5-22, 2017.

BANCO MUNDIAL, O. **Diretrizes operacionais para livros didáticos e materiais de leitura**. Washington: Setor de Educação, 2003.

BARBOSA, I. G. SILVEIRA, T. A. T. M. SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90. 2019.

BARBOSA, M. C.; CRUZ, S. H.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Debates em educação**, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016.

BOITO, C.; BARBOSA, M. C.S.; GOBBATO, C. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: XI Reunião científica regional da Anped - Anped Sul, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-16.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União, 21 dez. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1093.htm)> Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Decreto-lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Diário Oficial da União, 5 jan. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 68.728, de 9 de Junho de 1971. **Provê sôbre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 9 jun. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. Decreto-lei Nº 91.542, de 18 de agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 20 ago. 1985. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/28625-institui-o-programa-nacional-do-livro-didatico-dispue-sobre-sua-execuuuo-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto-lei Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Diário Oficial da União, 18 jul. 2017.

BRASIL. Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC**, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação PNME. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf)> Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 20, de 2 de julho de 2018. **Divulga resultado preliminar do Edital 01/2017/CGPLI - Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019**. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28314056](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28314056)> Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do livro didático para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. **Catálogo do Programa Nacional do livro para a Educação Infantil** (Guia do livro didático PNLD 2019). Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>> Acesso em: 12 jun. 2019.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, R. S. de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos no governo de professores em formação**, 2011. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: arte literária ou pedagógica**. In: Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p.1009-1032, 2016.

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

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2009.

DEHEINZELIN, M.; MONTEIRO, P.; CASTANHO, A. F. **Aprender com a criança:** experiência e conhecimento. Livro do professor da Educação Infantil: creche e pré-escola (0 a 5 anos e 11 meses). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERREIRA, R. C. C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945)**, 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, 2008.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo**. In: FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p.45-95.

FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, v. 1, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, M. M. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 445-591, 2010.

GARCIA, M. M. OSÓRIO, M. R. V. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. In: TURA, M. de L. R. GARCIA, M. M. A. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.159-180.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n. 42, p. 54-62, 1982.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n 14. p. 5-18, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. p.35-86.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 11-31, 2012.

LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008 **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS, 2008, p. 59-78.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

MATTOS, R. M. **Qualidade dos livros para as crianças da educação infantil**: por que especialistas estão preocupadas com edital do PNLD literário?. MIEIB, 3 mai. 2018. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/qualidade-dos-livros-para-as-criancas-da-educacao-infantil-por-que-especialistas-estao-preocupadas-com-edital-do-pnld-literario/>>. Acesso em: 14 out. 2019.

MEC/SEB/COEDI, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015.

MEC/FNDE/SEB. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Edital de convocação 01/2017 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf/file>>. Acesso em 24 out. 2019

MEC/FNDE/SEB. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Edital de convocação 02/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras Literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2018 Literário. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=12155:edital-pnld-lit-2018-3-retif>>. Acesso em: 14 out. 2019.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Carta compromisso do mieib**. O XXXIV Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Manaus, 2018. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/08/XXXIV-Encontro-Nacional-Carta-VF.pdf>> Acesso em: 15 out. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-31.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, 2012.

NEIRA, M. G.; ALVIANO-JÚNIOR, W.; ALMEID, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Revista Científica EccoS**, v. 1, n. 41, p. 31-44, 2016.

PINTO, A. **Cadê? Achou!** Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da Creche: 0 a 3 anos e 11 meses: livro do professor da Educação Infantil. Curitiba: Positivo, 2018.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n.16, 2001.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 30-45.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs:** Psicologia, poder e subjetividade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

ROSSET, J. M. **Práticas comentadas para inspirar:** formação do professor de Educação Infantil. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

STIEG, V.; ARAÚJO, V. C. de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: Algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, p. 69-86, 2017.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**Recebido em:** 29.10.2019

**Aceito em:** 15.11.2019