

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS

CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

“UMA MARCA DE GOVERNO”: A BASE NACIONAL COMUM

CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

REJANE PERES NETO COSTA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

“UMA MARCA DE GOVERNO”: A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

REJANE PERES NETO COSTA

Sob a Orientação da Professora

Dr^a Anelise Monteiro do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação** no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Julho de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837" Costa, Rejane Peres Neto, 1978-
"Uma marca de governo": a Base Nacional Comum
Curricular no município de Nova Iguaçu / Rejane Peres
Neto Costa. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2020.
179 f.: il.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2020.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação
Infantil. 3. Política educacional. 4. Análise
relacional. 5. Currículo. I. Nascimento, Anelise
Monteiro do, 1974-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 170 / 2020 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.033206/2020-09

Seropédica -RJ, 28 de julho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

REJANE PERES NETO COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14/07/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Anelise Monteiro do Nascimento, Dra. UFRRJ (Orientadora / Presidente da Banca).

Alicia Maria Catalano de Bonamino, Dra. PUC-RJ (Examinadora Externa à Instituição).

Maria Fernanda Rezende Nunes, Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 30/07/2020 13:43)
ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1544253

(Assinado digitalmente em 28/07/2020 22:43)
ALICIA M C BONAMINO
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: AAC328812

(Assinado digitalmente em 28/07/2020 11:11)
MARIA FERNANDA REZENDE NUNES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 606.789.927-20

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 170, ano: 2020, tipo: TERMO, data de emissão: 28/07/2020 e o código de verificação: 4ebe386e96

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa dissertação, quero agradecer...

...à professora Anelise Monteiro do Nascimento por ter aceitado o desafio de percorrer, junto comigo, mais essa etapa de minha trajetória acadêmica. Não há palavras para agradecer a orientação sempre dedicada e competente, a sensibilidade na escuta, as críticas construtivas e feitas da forma mais carinhosa e compreensível possível. Registro, aqui, o meu carinho e admiração.

...a minha família, que entendeu que o período de mestrado seria marcado por ausências e tiveram disponibilidade para me ouvir e afagar. Alexandre sempre me incentivando, Junior auxiliando diretamente no texto, gratidão imensa.

...a todas as minhas colegas de trabalho e as crianças que constituem meu espaço de fazer e ser profissional, carinho e gratidão.

...às professoras que compunham a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu durante o trabalho de campo e que me atenderam com disponibilidade e cortesia, participando amplamente da pesquisa. Fico lisonjeada com a confiança que tiveram em mim como pesquisadora.

...aos meus colegas do Grupis, que compartilharam comigo as leituras, estudos e discussões e sempre contribuíram com os resultados da pesquisa, de forma mais direta agradeço ao auxílio e companheirismo de Luana, Leandro, Glacione e Priscila.

...às professoras Maria Fernanda Nunes e Alicia Maria Bonamino pela disponibilidade de participarem da banca, pela atenção que me dedicaram e pelas contribuições enriquecedoras.

...a todos os profissionais que compõem a UFRRJ e que fazem desta universidade um espaço público de excelência voltado para a formação de profissionais comprometidos com o engajamento social. Reverência ao espaço público.

RESUMO

COSTA, Rejane Peres Neto. **“Uma Marca de Governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu**, 2020. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Esta dissertação acompanhou a implementação de uma política curricular nacional no âmbito municipal, em Nova Iguaçu, na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O tema está atrelado a implementação de uma política curricular em curso no país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é documento de caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais que pretende assegurar direitos de aprendizagem que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, a proposição curricular também se coloca para ela, recorte da pesquisa. Trata-se de um estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2005) apoiado em elementos da teoria crítica, que utiliza a “análise relacional”, proposta por Apple (1979). Esta é uma análise que considera toda a conjuntura econômica, política e cultural como atravessadora dos diferentes fatores que compõe a educação institucionalizada (APPLE, 2017). A concretização da política foi prevista dentro de uma composição federativa de colaboração em prol da educação. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e 2019. Durante esse período foi acompanhada as ações da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para a revisão do seu currículo municipal, finalizado e publicado em fevereiro de 2019. Os resultados apontam para a não efetivação de parte dos mecanismos de colaboração entre os entes federativos e o município de Nova Iguaçu; a ausência de assessoria técnica externa e um grupo reduzido e fragmentado de participantes para o andamento do trabalho. O documento elaborado pelo município, parece não favorecer uma proposta da criança como centro e sim dos conteúdos como catalizador do processo; há uma percepção de desenvolvimento linear e progressivo dentro das faixas etárias das crianças, impresso nas propostas de atividades sugeridas. Um risco apontado é que o documento se transforme em um conjunto de conhecimentos obrigatórios, requisitados de forma impositiva a professores, bebês e crianças e da existência de tantos outros fatores que compõe uma educação dita de qualidade, a começar pelas condições materiais de subsistência de crianças e jovens na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil.

ABSTRACT

COSTA, Rejane Peres Neto. **“A Government Brand”: the Common National Curricular Base in the municipality of Nova Iguaçu**, 2020. 179 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2020.

This dissertation accompanied the implementation of a national curriculum policy at the municipal scope, in Nova Iguaçu, in the metropolitan área of the city of Rio de Janeiro. The theme is linked to the implementation of an ongoing curriculum policy in the country. The National Common Curricular Base (BNCC) is a normative document that defines a set of essential learnings that aims to ensure learning rights aimed at building a fair, democratic and inclusive society (BRASIL, 2017). Since Early Childhood Education is the first stage of Basic Education, the curricular proposition also arises for it, part of the research. This is a qualitative case study (ANDRÉ, 2005) supported by elements of critical theory, which uses the “relational analysis”, proposed by Apple (1979). This is an analysis that considers the entire economic, political and cultural context as crossing the different factors that make up institutionalized education (APPLE, 2017). The implementation of the policy was envisaged within a federative composition of collaboration in favor of institutionalized education. The research was carried out through the years 2018 and 2019. During this period, the actions of the Municipal Department of Education of Nova Iguaçu were followed for the revision of its municipal curriculum, finalized and published in February 2019. The results indicate that part of the collaboration mechanisms between the federative entities and the municipality of Nova Iguaçu have not been implemented; the absence of external technical assistance and a small and fragmented group of participants to carry out the work. The document prepared by the municipality does not seem to favor a proposal by the child as a center, but rather the contents as a catalyst for the process; there is a perception of linear and progressive development within the children's age groups, printed on the suggested activity proposals. A pointed risk is that the document becomes a set of mandatory knowledge, required in an imposing way to teachers, babies and children and the existence of so many other factors that make up a so-called quality education, starting with the material conditions of children's subsistence and young people in Brazilian society.

Keywords: Educational policies; Common National Curricular Base; Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Meta 7 (PNE-2014-2014)	59
Quadro 2: Revisão de Literatura da BNCC para a Educação Infantil	82
Quadro 3: Os Campos de Experiência na BNCC	89
Quadro 4: Cronograma de Atividades – Semed Nova Iguaçu	116
Quadro 5: Cronograma Final de Atividades – Semed Nova Iguaçu Scielo	122
Quadro 6: Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós (Maternal)	128
Quadro 7: Quadro Comparativo de Atividades por Campo de Experiência e Faixa Etária..	135
Quadro 8: Campos de Experiências e Objetos do Conhecimento.....	138
Quadro 9: Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Infantil 4-5)..	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil	87
Figura 2: Os grupos etários na BNCC para a Educação Infantil	91
Figura 3: Os Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens na BNCC para a Educação Infantil	92
Figura 4: Proposta I de Arranjo para (Re)Elaboração Curricular	107
Figura 5: Proposta I de Arranjo para (Re)Elaboração Curricular	107
Figura 6: Cronograma de (Re)Elaboração Curricular	112
Figura 7: Estrutura do RCNEI	120
Figura 8: Ficha de Acréscimo	124
Figura 9: Contribuições das Unidades de Educação Infantil	125

LISTA DE SIGLAS

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APA- Área de Proteção Ambiental

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DO- Diário Oficial

EI- Educação Infantil

EMEI- Escola Municipais de Educação Infantil

FHC- Fernando Henrique Cardoso

GRUPIs- Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

ONU- Organização das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

PPGEDUC- Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB- Secretaria de Educação Básica

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – “ <i>Medicados pelo Mundo</i> ”	22
1.1 As organizações humanas em torno das cidades.....	23
1.1.1 Política nacional em contextos locais	27
1.2 O contexto local: Nova Iguaçu	34
1.3 Delineamento da pesquisa	40
CAPÍTULO 2 – “ <i>Os homens se educam entre si</i> ”	44
2.1 Educando entre si: as políticas e a regulação da vida social	45
2.2 Educando entre si: uma política curricular nacional	54
2.2.1 A construção da Base Nacional Comum Curricular: breve panorama histórico	60
2.2.2 As disputas em torno das políticas educacionais	68
2.3 Uma base curricular para a educação infantil?	78
2.3.1 A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular	81
CAPÍTULO 3 – “ <i>Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho</i> ”	96
3.1 Aprendendo em comunhão: as referências metodologias em um estudo de caso.....	97
3.2 Educando em comunhão: percorrendo os caminhos da BNCC no município de Nova Iguaçu	102
3.2.1 A organização da rede municipal de educação de Nova Iguaçu	103
3.2.2 As ações para a reformulação do currículo	105
3.2.3 Os encontros do grupo de trabalho de educação infantil	118
3.2.4 O documento preliminar	122
3.2.5 A nova proposta curricular do município de Nova Iguaçu	126
3.3 Ninguém se educa sozinho: olhando para a nova proposta curricular de Nova Iguaçu.....	129
3.3.1 A proposta curricular para a educação infantil	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS157

ANEXOS173

INTRODUÇÃO

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (Paulo Freire, 1987).

A epígrafe escolhida para abrir esse trabalho sintetiza um dos grandes desafios da educação escolarizada: como construir um ambiente no qual os homens possam educarem-se entre si? Que estratégias são necessárias para que as mediações do mundo se encontrem nos espaços de educação institucionalizada? Quais conhecimentos definir como essenciais para a educação humana?

Estas são questões importantes para este trabalho que pretende dar visibilidade a uma política que se coloca como responsável por respondê-las. Trata-se do acompanhamento da implementação de uma política curricular no âmbito de um município. Esse acompanhamento foi realizado conjuntamente com o grupo de pesquisa que faço parte, o GRUPIS¹. Ainda mais próxima foi a caminhada com minha colega de grupo de pesquisa Luana Ramos Neves, que ao mesmo tempo que eu, recolhia material para seu trabalho de monografia². Fomos parceiras nas atividades de acompanhamento das ações municipais para a reformulação de seu currículo e foi com imensa alegria que compus a comissão examinadora da banca de conclusão de curso de sua graduação. Foi nessa rede de afeto e de construção discursiva que esta dissertação foi elaborada, por isso, a escolha em narrá-la no plural, escolha feita para poder anunciar as outras vozes que compõem este trabalho, principalmente da minha orientadora.

A escolha por Paulo Freire para iniciar essa conversa se deu por causa do tema, currículo, que é uma importante categoria em sua obra. Para Freire a dialógicidade é uma premissa da educação que se pretende prática libertadora em muitos sentidos, inclusive na busca e na opção daquilo que desperta a curiosidade de saber e de conhecer, o que na escola

¹ Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos, coordenado pela professora doutora Anelise Nascimento, que estuda as políticas educacionais na Baixada Fluminense.

² Luana Ramos Neves era nesta época bolsista de iniciação científica ligada a um projeto de pesquisa da implantação das políticas educacionais para a pré-escola na Baixada Fluminense. Seu trabalho de conclusão intitula-se “Base Nacional Comum Curricular: desafios da implementação da Proposta curricular para a Educação Infantil no Município de Nova Iguaçu”.

chamamos de conteúdos. No livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), de onde a citação foi retirada, o autor afirma que o encontro de educandos com os educadores, tem sentido se for permeado pela autoria de suas próprias vidas. Ao escreverem, os educandos narram seus percursos e de modo consciente descrevem suas vidas e reescrevem suas próprias histórias. É também pela forma como Freire entende o currículo que optei por sua inclusão neste trabalho, tendo o autor como voz que inspira e dialoga com este texto.

Esta é uma questão central para esta dissertação, que se constituiu para narrar e compreender uma política curricular. Esta política está em andamento em todo o país com ações locais para a formulação/reformulação curricular dadas através das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento é a materialização de uma política que se anunciava desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e que agora se transformou em referência para toda a federação. O Ministério da Educação define a BNCC como um documento de caráter normativo que estabeleceu um conjunto de aprendizagens essenciais com o objetivo de assegurar direitos de aprendizagem que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). O município que acompanhamos a implementação desta política foi Nova Iguaçu, que integra a região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Para auxiliar na análise desta política, utiliza-se as contribuições de Michael Apple, educador crítico, que deu a este trabalho a base para pensar as questões curriculares e a análise das políticas, na complexidade da conjuntura em que essa se insere. Amigo pessoal de Paulo Freire e divulgador de seu trabalho, Apple concebe a educação, assim como Freire, dentro de seus complexos processos. Apple, em sua vasta produção acadêmica analisando o papel da educação, a situa dentro de um contexto social amplo e a relaciona com as múltiplas facetas sociais. Ao fazer isto, o que o autor propõe é a análise das políticas educacionais inseridas no cotidiano das pessoas. É um exercício de descrição vívido da realidade social, relacionando a educação com a política, a economia e a cultura numa perspectiva macro. Para Apple (1979), é um exame de como a construção dos sujeitos e dos conhecimentos criam ajustamentos aos grupos sociais. A esta dissertação importou descrever tais arranjos em torno desta política propositiva de currículo, percorrendo as pistas como se fora um fio dentro de um emaranhado de narrativas.

Outra questão que atravessou a escolha desse referencial teórico, foi a atuação de Michael Apple, que assim como Paulo Freire, é um professor e ativista em prol da educação.

Os dois autores transformaram suas vivências em palavras e escritos. Em seus trabalhos contam como foram suas experiências docentes em locais com grande fragilidade social e com baixo alcance de políticas educacionais e sociais. Por isso, a potência de seus textos encontrarem eco em outras vivências semelhantes. Foi também, querendo responder a questões sobre o papel que a educação pode assumir para diferentes sujeitos e espaços, que suas vozes deram sentidos para esta pesquisa. O diálogo entre a educação, a política e a sociologia, presente nos trabalhos desses autores, somado a uma postura ativa de militância, inspira a produção dessa dissertação porque assim como eles, também é uma professora, tentando entender a escola no atual contexto e na sua complexidade, que vai para o campo. Os estudos de Apple e Freire sustentam teórica e metodologicamente este trabalho e servem de inspiração pelo engajamento dos autores na luta por uma educação emancipatória e conectada com outros fatores.

A “análise relacional” proposta por Apple (1979) e utilizada nesta pesquisa, destaca que as políticas educacionais estão atreladas aos modelos históricos-sociais vigentes e que tem maior força no momento de sua produção. Uma vez transformadas em textos legais, as políticas, que se fazem de disputas, conversarão com as práticas de um conjunto social ainda maior, impregnando de mais tensões e disputas. Portanto, as políticas não seguem um curso coeso e único, haverá sim tantas outras demandas locais a serem incorporadas ou rechaçadas. Tal aspecto se configura como um grande desafio para a pesquisa, que pretendia formular questões que integrassem uma perspectiva que considerasse os atravessamentos sociais.

A BNCC é propositiva de currículo para toda a Educação Básica, porém o recorte deste trabalho está no que foi formulado para a educação infantil. Tal recorte ocorre devido a experiência e atuação pessoal neste segmento da educação e a ligação com o Projeto institucional “Políticas para Educação Infantil: a implementação da Base Nacional Comum Curricular na Baixada Fluminense” GRUPIS/UFRRJ/FAPERJ. O fato de ter participado do processo de mudanças recentes na educação infantil do Rio de Janeiro e as questões daí advindas instigam e fazem buscar a compreensão desses espaços e sujeitos. Tal como descreve Kramer (2006):

Entrar numa creche, numa escola exclusivamente de educação infantil ou numa turma de educação que funciona em uma escola de ensino fundamental hoje ainda me emociona – e nem sempre são bons sentimentos o que tenho – porque me dá a consciência aguda da quantidade de trabalho que temos pela frente; dos recursos financeiros que são necessários e dos recursos humanos que devemos formar. Os maus-tratos

que muitas crianças sofrem, a falta de alternativas saudáveis, a ausência de alegria e de bem-estar nas crianças e nos adultos refletem em mim – e se refratam de mim – como o tanto que há por fazer (KRAMER, 2006b, p. 814).

Como anuncia Kramer, ainda há muito o que fazer, pois embora as crianças tenham seus direitos reconhecidos pela Constituição brasileira, sendo, portanto, cidadãos (CURY; FERREIRA, 2010), tal cidadania é restrita na sua concretização diante de tantos entraves sociais presentes no país. Uma parte desses direitos passa pelas instituições que ofertam serviços para a primeira infância e deverão proteger, cuidar e educar. Estas instituições são reguladas por instrumentos legais, que preveem diversos aspectos de seu funcionamento, visando à qualidade do que é ofertado (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Esses aspectos vão desde a formação dos professores, passando pelos prédios e materiais, até a proposta organizacional da instituição – uso do espaço, do tempo e das relações empreendidas na instituição entre os adultos, com as crianças e com a comunidade. A qualidade passa também pelo valor social que tem a comunidade que está sendo atendida. Desse quesito implicará a organização e funcionamento da instituição, conforme esclarecem Corsino e Nunes (2009): “no contexto sociopolítico, por exemplo, produz-se uma gama de locais de convivência que não se colocam da mesma maneira para todas as crianças” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 17).

No sentido de aproximar as questões pessoais com o tema da pesquisa, vou narrar brevemente como minha trajetória de vida se aproximou da educação infantil e esta me proporcionou novos saberes e fazeres.

Tomei consciência do longo histórico de luta da educação infantil no exercício de trabalho em uma creche municipal, cujos desafios me levaram a investir em uma formação específica para atuar nesse segmento. Cheguei ao ensino público, quase de forma concomitante, para trabalhar como professora especialista de história, na rede estadual, atuando no ensino médio, e na educação infantil no município do Rio de Janeiro. Minha primeira experiência com a educação infantil foi nesta rede. Fui designada para trabalhar em uma creche municipal situada em uma comunidade próxima à Estrada do Quitungo, entre os bairros de Brás de Pina, Penha Circular e Vila da Penha, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Na época a comunidade era controlada por uma milícia local, algo que ocorrera recentemente, outrora fora palco de disputa entre três facções rivais. É mais uma das comunidades, algo comum no Rio de Janeiro, que cresceu ao lado de um conjunto residencial

construído para as reformas urbanas e desalojamentos de populações da zona sul da cidade, na década de 1970 (BRUM, 2013). No entorno do conjunto residencial do Quitungo está situada a comunidade da Mangueirinha, que na região é conhecida por favela do Quitungo. Foi uma experiência com muitas facetas, tanto na especificidade de trabalhar com este segmento da educação, como com a aproximação das tantas questões que estão presentes nas áreas segregadas da cidade. Essas são áreas nomeadas no Rio de Janeiro como favelas e seus habitantes, os favelados. Certa vez, durante o período de permanência das crianças no pátio da creche, em meio aos gritos e vozes de alegria das crianças brincando e interagindo, começou uma discussão entre um grupo de crianças sobre favela e favelados, em que uma dizia para outra “não sou favelado”. Ao observar a situação, me aproximei do grupo e perguntei a elas o significado de favela, e uma criança respondeu de pronto “aqui, ô”, sinalizando em torno de si. Perguntei o que era favelado, a criança ficou com o semblante pensativo e me respondeu “as pessoas”.

Este espaço da favela e as crianças que ali residem me constituíram professora da educação infantil e, como tal, minhas questões e inquietações são permeadas por essas experiências. Sem querer adentrar na discussão, somente com o intuito de refletir sobre este diálogo, vou utilizar a reflexão de Brum (2013), que trabalha com as políticas públicas feitas para estes espaços da cidade. Para o autor, o surgimento da favela nasceu junto com um desejo de partes dos setores da sociedade em extinguí-la, em alguns períodos ela recebeu políticas específicas, chegando até mesmo a receber obras de urbanização. Mas persiste uma visão de um espaço não integrado à cidade e ao favelado é imputada esta relação conflituosa. Ao que parece as crianças de apenas 4 anos compreenderam em muito a complexa relação da cidade com a favela. Trago tais questões como marca de minha constituição como professora e deste lugar de fala que possuo, uma professora das áreas periféricas e segregadas da cidade. Da complexidade das relações e das condições de vida que se dão nestes espaços e do quanto minhas inquietações estão envolvidas com tais matérias.

Foi essa parcela do mundo que me intrigou e movimentou para a busca de respostas para tantas inquietações, por isso voltei para a universidade, para complementar a formação inicial que era em licenciatura em história. As crianças me demandaram muitas perguntas que se transformaram em intensas questões pessoais. Da mesma forma que o exercício profissional despertou em mim a curiosidade de conhecer melhor meu espaço de atuação, a universidade me proporcionou os instrumentos e a possibilidade dos encontros potenciais de

descobertas e de compartilhamento de saberes. Foi um período profícuo de aprendizagens sobre a educação, e mais especificamente a Educação Infantil, que se tornou um tema de interesse de estudo para mim. Principalmente as narrativas do surgimento das creches, das lutas dos diversos atores sociais por seu reconhecimento, profissionalização e ampliação de seu atendimento.

No ano de 2014 concluí o curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e no mesmo ano iniciei a Especialização em Docência na Educação Infantil oferecida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Este curso trouxe muitas contribuições no entendimento do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas e através dele veio a oportunidade de me debruçar exclusivamente nas questões da Educação Infantil. Também pude participar dos encontros promovidos pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro³ que frequentemente trazem para o debate as questões pertinentes à atual expansão da Educação Infantil e questões das políticas curriculares que fomentaram ainda mais meu desejo de estudar tal temática. Desenvolvi nessa vivência a monografia “A Educação Infantil Saiu do Fundo do Corredor da Escola, Agora Ela é EDI⁴: o que isso significa no Morro da Fé?⁵”, e com ela a convicção da necessidade da formação continuada para o exercício profissional. Como conclusão dessa pesquisa destacam-se as estratégias criadas pela prefeitura do Rio de Janeiro para o atendimento da obrigatoriedade de matrícula das crianças na pré-escola. O trabalho aqui apresentado é a continuidade desse processo de aprendizagem e investigação, o diálogo daquilo que estudo e da minha prática profissional que hoje se divide entre as atividades com o grupo de pesquisa sobre infância, as aulas do mestrado e minhas atividades profissionais.

A entrada no mestrado significou novos desafios, entre eles o aprofundamento no entendimento das políticas educacionais, das tantas concepções e disputas em torno do currículo e do referencial teórico escolhido. No estudo monográfico a base de análise foi a

³ O Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro é fruto de uma articulação informal de educadores e entidades públicas e não-governamentais interessados em discutir, fortalecer e propor caminhos para a Educação Infantil no Estado. Suas reuniões, iniciadas no segundo semestre de 1996, são realizadas mensalmente, atualmente estão ocorrendo no Sinpro-RJ.

⁴ EDI é a sigla para Espaço de Desenvolvimento Infantil, como são chamadas as unidades que atendem a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

⁵ Trabalho de conclusão de curso apresentado como um dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2016, tendo como orientadora a professora Priscila de Melo Basílio.

organização de um EDI para cumprimento de uma política. No mestrado a temática das políticas educacionais se confirma, mas agora com novo campo de análise: a implementação de uma política nacional em um contexto municipal. Como investigar uma realidade tão complexa como a de um município?

A educação se situa nas relações sociais, sendo as leis e as ações do Estado os mediadores que buscam implementar o resultado dessas disputas. Foi no viver e conviver diário, com as questões da *práxis*, que descobri na escola um espaço de vida, encontro e formação, aquém do que a ela prescrevem. Desse modo, ancorada nos referenciais deste trabalho, compreendo que as políticas propostas para a educação pública trazem um arcabouço ideológico que irá dialogar com a vida. É a partir desse diálogo, que este estudo quer narrar e auxiliar na compreensão das políticas públicas educacionais e as suas tensões/expressões nos contextos das práticas. Para tanto, a investigação da implementação da Base Comum Curricular Nacional (BNCC) no município de Nova Iguaçu.

Esta pesquisa é um estudo de caso de inspiração etnográfica, no qual busca-se explicitar os caminhos percorridos, procurando descrever de forma pormenorizada o que foi realizado e quais objetivos eram pretendidos com cada passo dado (ANDRÉ, 2005). Por isso foram realizadas visitas, entrevistas, observação, gravações e anotações, com o intuito de conhecer as decisões tomadas pelos gestores da Secretaria de Educação frente as determinações da política e o resultado dos encontros promovidos. O caderno de campo foi utilizado como registro de informações e questões percebidas como potencialmente úteis no campo e que auxiliaram na posterior organização e descrição dos dados obtidos nesta pesquisa. O caderno de campo é um instrumento de pesquisa que possibilita o registro das observações, descrições, ações e conversas, no contexto particular em que os dados são obtidos. É um instrumento utilizado pela etnografia e reconhecidamente provisório, uma vez que, apesar de não integrar a versão definitiva da pesquisa, auxilia o pesquisador a alcançá-la (NASCIMENTO; BARBOSA; MATTOS, 2018).

Para análise da atual política educacional a Base Nacional Comum Curricular, objeto da pesquisa dessa dissertação, pareceu profícuo a aproximação com a perspectiva da análise relacional, de Michael Apple. A escolha desse referencial se deu na etapa da revisão de literatura sobre políticas de currículo com o livro *Ideologia e Currículo* (1979). Neste livro, Apple realiza uma ampla análise sobre a história do currículo nos Estados Unidos. Para o autor, o conhecimento que se estabelece nos currículos não acontece por acaso, ele é

planejado, previsto e considerado apropriado dentro de valores que representam uma determinada compreensão sobre a realidade. A seleção curricular não é neutra e é influenciada por interesses sociais e econômicos que incorporam uma agenda comprometida com uma determinada estrutura e política educacional (APPLE, 1979).

Qualquer esforço sério para compreender a quem pertence o conhecimento que se introduz nas escolas deve ser, por sua própria natureza, histórico. Deve começar com ver as ideias correntes sobre currículo, pedagogia e controle institucional como resultados de condições históricas específicas, como ideias que foram e são criadas pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social (APPLE, 1979, p. 97-98).

Esta fase de revisão de literatura aconteceu de forma concomitante com a entrada no campo, momento em que ficou evidente as muitas disputas em torno dos sentidos do currículo na efetivação da política. Também, porque o autor proporciona a possibilidade de olhar para as políticas nos seus diversos contextos de implementação e execução, dialogando com todo o contexto econômico, político e social de onde ela emerge. Apple também contribuiu com um amplo debate que incluiu a perspectiva dos professores sobre os processos constitutivos de educação nos espaços marginalizados, questão de grande relevância pessoal e para este trabalho.

Para desenvolver o tema da instituição de um currículo para educação infantil no município de Nova Iguaçu através da apropriação da BNCC, esta dissertação está dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo trata de algumas questões pertinentes a estrutura colocada pelo federalismo colaborativo para os municípios e as atribuições deste ente federativo mediante a implementação das políticas educacionais. É, também, apresentado o local da pesquisa, a filiação desta e sua ligação com a região onde ela ocorreu.

O segundo capítulo trata das escolhas que envolvem uma política curricular, para tanto é abordado o conceito de política que cerca a pesquisa; são consideradas as disputas e interesses em torno de uma política pública voltada para o currículo, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, e o seu papel orientador dos currículos das redes estaduais e municipais por todo o país. Neste trabalho a política é concebida como um instrumento sempre em movimento para a mediação de conflitos e tomada de decisões coletivas que se desdobram em múltiplos cenários de disputas. Ainda no segundo capítulo fazemos uma descrição e análise da Base no recorte referente a esta pesquisa, as proposições da BNCC

para a Educação Infantil, para tanto utilizamos algumas produções acadêmicas que dialogam conosco sobre esta temática. Tal diálogo se justifica pela possibilidade de acompanharmos os movimentos dessa mesma política em outros contextos e como esse movimento vem sendo interpretado por outros pesquisadores.

No terceiro capítulo trazemos as escolhas metodológicas e os dados do campo, a pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e 2019 no município de Nova Iguaçu.

O material conta ainda com as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

Termino a introdução deste trabalho agradecendo a todas e todos os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, que gentilmente nos receberam e auxiliaram nesta pesquisa, disponibilizando documentos e informações necessárias. Saliento que não tivemos a pretensão de dar conta de uma gama tão complexa de relações, mas sim de utilizar uma análise que pudesse realçar a complexidade deste tema.

CAPÍTULO 1

“MEDIADOS PELO MUNDO”

O trecho que escolhemos para nomear esta seção, uma parte da epígrafe de Paulo Freire (1987), que abre e inspira o trabalho, traz uma reflexão que julgamos muito importante para pesquisas que se dedicam ao esforço de compreensão dos processos de ensino/aprendizagem dados nas condições da natureza e, também, nas relações históricas e sociais. Os indivíduos, em suas singularidades, aprendem a partir de vivências e mediações que se dão no mundo. Vigotsky (2010) também nos auxilia a pensar tais questões, pois, para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem permeados pelas vivências. As singularidades dessas vivências se dão a partir do que está na pessoa e também fora dela, de modo a constituírem-se com as particularidades da personalidade do sujeito e da situação vivida.

Essa dissertação se relaciona com esta questão, pois seu foco é uma política que institui o que deve servir de base para o que será ensinado/aprendido de forma deliberada nas instituições educacionais. O tema surge porque está em curso no país a implementação de uma política curricular que pretende garantir uma resposta às questões advindas dos problemas sociais existentes no Brasil. Um desses problemas diz respeito ao processo de escolarização das crianças e jovens brasileiros, seja quanto ao acesso e a permanência na escola, seja quanto aos aspectos relacionados à qualidade do serviço ofertado. Tal política promete a melhoria qualitativa de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação escolar. É uma política com abrangência nacional e que pauta soluções para os problemas da escola pública através da instituição de um documento propositivo de currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é definida pelo Ministério da Educação como um documento de caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais e que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Nesse sentido é uma resposta às políticas anteriores que apontavam para a necessidade de uma normatização entre os conteúdos dos currículos existentes nos diferentes segmentos da educação brasileira. Falaremos mais sobre as políticas que antecedem a BNCC ao longo dos próximos capítulos.

As consequências pretendidas com tal política são bastante ambiciosas e muito caras à educação. Por possuir tal pretensão e colocar-se como promotora de melhoria de qualidade e inclusão, é motivadora de acompanhamento e monitoramento por aqueles que estudam as políticas educacionais. O estudo proposto neste texto investigou como esta política pública educacional, de âmbito nacional, foi implementada em um município de grande porte.

Neste primeiro capítulo temos o objetivo de apresentar algumas questões colocadas pelo federalismo colaborativo aos contextos locais. Tal opção administrativa dá uma importante atribuição aos municípios para a execução das políticas educacionais. É no contexto dos municípios que as políticas para Educação Básica se concretizam. Acompanhar uma dessas políticas é o objetivo dessa pesquisa. Para desenvolver a argumentação este capítulo está organizado em três seções. Primeiramente fazemos uma reflexão sobre as organizações humanas em torno de cidades, a conjunção das cidades com os Estados Nacionais e as políticas educacionais advindas deles. Em seguida apresentamos o município na qual a pesquisa foi realizada e o recorte da investigação. Por fim, a filiação desta pesquisa e sua ligação com a região onde ela ocorreu.

1.1 As organizações humanas em torno das cidades

As cidades são antigas formas de organização social e política. Parece digno de nota, pensarmos que todos os seres humanos vivem dentro de alguma forma de organização social (MORRIS, 2005). Descrever essas formas, seu desenvolvimento e a governabilidade dessas comunidades tem sido uma tarefa das ciências sociais que permitiu a elaboração de teorias analíticas das diversas formas de organização e nos ajudam a pensar nas relações que construímos. Optamos por iniciar este trabalho falando das cidades, porque a política que acompanhamos se destina aos moradores destas construções humanas. Interessa-nos, portanto, aguçar os sentidos para tais conjuntos sociais como estratégia de reconhecimento deste lugar de atuação dos sujeitos nas políticas. As políticas que são construídas abstratamente para Estados nacionais e se destinam concretamente para pessoas que habitam as cidades. Neste processo há uma atuação criativa dos sujeitos naquilo que foi fomentado discursivamente pelo texto; o resultado dessa atuação é o objeto de estudo deste trabalho.

Embora a maioria da população viva em cidades, é um desafio conceituar esses espaços de coabitação, seja por seus muitos atributos, seja porque apresentam tantas diferenças se comparadas umas a outras. Para descrevê-las podemos pensar na concentração de pessoas, na região geográfica, nas suas paisagens, nas construções humanas, na sua conexão com outras regiões, podemos pensar ainda nos seus fluxos econômicos, culturais, seus limites físicos ou na sua oposição ao campo. As cidades são certamente fruto da intervenção humana e, tal como o geógrafo Milton Santos (1996, p. 339), entendemos que as cidades são complexas teias que dialogam com o tempo, o espaço e com tantos sujeitos, “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”.

Diante de tal constatação, optamos em começar essa seção falando das cidades para convidar o leitor a pensar nesses conjuntos humanos que, muito mais do que locais físicos, são espaços de vida coletiva, regulados por políticas, das quais algumas são objeto neste estudo.

As cidades são construções milenares cujos espaços se mostraram propícios para a sobrevivência. Neles os seres humanos realizaram uma sucessão de intervenções, incluindo instalações com aglomerações de pessoas, e, assim, há milhares de anos foram organizadas as primeiras cidades. Essas são resultantes da evolução do manejo da agricultura (BRAGA; CARVALHO, 2004). Nelas os homens passaram a compartilhar um espaço comum. Tornando-se necessários métodos para transmitir o conhecimento sobre os elementos do mundo físico e social aos seus habitantes, assim como realizar o registro das estratégias para obter uma vida com mais conforto para a população. Muito mais que somente reunir indivíduos ou construções, a cidade é o lugar das relações humanas para onde convergem fluxos materiais e imateriais, de riqueza e de poder. As cidades irão, também, favorecer essas relações humanas, uma vez que darão lugar para a construção de espaços amigáveis em que conflitos e disputas necessitarão ser resolvidos em relações de concessão, consentimento e convencimento, exigindo-se, assim, ações sociais mais elaboradas.

Podemos dizer que esses aglomerados humanos criaram as bases para a elaboração, estratificação e especialização do trabalho e do conhecimento e, conjuntamente a esse processo, fizeram emergir as regras e normas para essa convivência comum. Nesse sentido, muitas questões estão implicadas na expansão das atividades humanas nas cidades, tanto internamente como externamente, afinal, a criação de cidades impôs a necessidade de

diálogo e acordos entre pessoas que passaram a viver em espaços definidos por regras próprias. Também devemos pensar nos sujeitos que compõem essas cidades. Quem são seus governantes? Como e por quem são definidos como tal? Quem são os trabalhadores? Como se organizam? Que outras categorias compõem as comunidades?

Ao longo do tempo e em diferentes espaços é possível encontrar diversas distribuições de poder, sendo ele exercido pelo consenso ou pela força, hereditário ou eleito. Assim, também os trabalhadores se distinguirão por serem livres ou escravos, mais ou menos especializados em seus elaborados fazeres laborais. Salientando reconhecermos que a sociedade não é composta somente de governantes e trabalhadores, frisamos que as palavras acima não descrevem as tantas formas possíveis de organização das cidades entre as diversas configurações sociais experimentadas pela humanidade. No entanto, servem para esboçar a origem da estratificação das atividades desenvolvidas nela e, inclusive, do conhecimento advindo dessas experiências para chegar ao ponto central da pesquisa: a existência de uma base nacional comum curricular, que pretende reunir parte desses conhecimentos e que irá subsidiar os currículos no Brasil inteiro.

Seguindo no tema das cidades, essas irão tomar um caráter de multiplicidade funcional ao longo do tempo, dando condições para a organização de muitas atividades econômicas, o que servirá como atrativo ou pressão para atrair grandes fluxos de pessoas. Nos últimos séculos foram dadas as condições tecnológicas e econômicas para a industrialização da humanidade, conseqüentes da contínua apreensão, elaboração e transformação do ambiente. A apropriação da natureza e sua transformação ofereceu as condições para a industrialização, atividade esta diretamente ligada às cidades, uma vez que ela necessita de uma base territorial que concentre força de trabalho e capital. Já a urbanização é um processo mais recente, ocorreu do século XVIII para o século XIX, devido ao concomitante processo de industrialização. Na Inglaterra, onde primeiramente ocorreu tal fenômeno, é que a população urbana, antes dos outros países, se tornou numericamente superior à rural. A medida que os demais países foram se industrializando foram, também, se urbanizando (BRAGA; CARVALHO, 2004).

Ao mesmo tempo, como forma de regular o espaço e a interação cada vez mais complexa entre esses sujeitos, as normas e instruções que balizam a convivência foram se tornando também mais complexas e disputadas. Estas normas chamamos de leis, as quais os sujeitos fazem uso nas mais variadas tentativas de disputas, consensos e imposições. De

acordo com Saviani (2010), o esforço para a elaboração e a aplicação de leis, dentro de um conjunto geográfico e populacional de grandes proporções, está inserido na lógica moderna ocidental da organização dos estados nacionais.

Foi exatamente essa estrutura social, organizada por estados nacionais na Europa, o que viabilizou a escolarização durante os séculos XVII e XVIII. Primeiramente restrito a alguns seletos grupos sociais como a nobreza, fundamentalmente por ser a classe que dominava o poder político, e a burguesia em formação, esta última buscando estabelecer laços de privilégios que a diferenciasse das classes populares. O acesso à escola, aqui podemos pensar, implicava nas questões que envolviam conhecimento e poder e que estavam em disputa nesses locais. A emergência econômica da burguesia irá paulatinamente desafiar o monopólio político, econômico e social estabelecidos pela nobreza. O questionamento à ordem social imposta pela nobreza irá se reproduzir nos demais grupos sociais. É essa pressão, feita pelos sujeitos que compunham as cidades, que irá favorecer uma expansão do acesso à escolarização. Por sua posição na sociedade, a burguesia será favorecida nesse processo, posto que esta buscava distinção social e aproximação com a nobreza através da aquisição de seu capital cultural. A educação das classes populares pertencia a outro mundo social e constituía-se no rudimento das letras, da doutrina cristã e aprendizagem de um ofício. Destinada a esta classe, havia também, uma atenção ao governo do corpo, que incluía formas rígidas e rudes de disciplina, inclusive com castigos corporais (DALLABRIDA, 2004).

Nos séculos seguintes, XVIII e XIX, os estados nacionais, em todo o mundo ocidental, serão cada vez mais organizados e fortalecidos e as tantas disputas em torno do acesso à educação para seus cidadãos irá pressionar os governos, que irão organizar as instituições educacionais. Os estados passarão a disputar espaço sobre a educação popular, antes monopólio da igreja católica. A implantação dos sistemas nacionais de ensino visava atender, principalmente, aos novos engendramentos da modernidade no que se refere tanto ao mundo do trabalho, principalmente a industrialização, quanto às novas formas de relacionamento social, baseados nesse período histórico no contrato. A escolarização seria a “via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular” (SAVIANI, 2010, p. 770).

Logo, a estrutura social organizada por estados nacionais foi o que viabilizou a escolarização de grandes contingentes populacionais, dentro das novas exigências do mundo

do trabalho e, ainda, erigida dentro de uma perspectiva de direito à educação. A construção da educação enquanto direitos passa pela adoção de alguns pressupostos e características, dos quais podemos elencar: a perspectiva de formação de cidadãos; a igualdade de oportunidades de desenvolvimento que o estado deve ofertar a seus cidadãos; a gratuidade da etapa elementar de escolarização, cuja duração varia segundo os contextos específicos de cada país; e a obrigatoriedade, tanto do poder público em ofertar escolas quanto dos indivíduos em frequentá-las (ARAÚJO, 2010).

Mas tal processo não será pacífico e nem irá distribuir condições iguais de escolarização para todos. Como é colocado por Apple (1979), precisamos refletir sobre os conhecimentos transmitidos na escola e as relações sociais que dominam esta instituição construída dentro de mecanismos próprios de preservação e de distribuição da cultural e da economia. As escolas, para o autor, não apenas preparam as pessoas, mas, também, preparam o próprio conhecimento; estas instituições ajudam a formar os valores e significados adequados para uma dada sociedade. Então, a educação institucionalizada está ligada a diferentes fatores sociais que estão implicados diretamente com a cultura, a economia e o poder.

Todos os aspectos narrados até aqui estão relacionados com a construção de lugares compostos por sociedades complexas e estratificadas, falamos um pouco da cidade como uma estratégia de vida coletiva, das normas que foram criadas para regular essa coabitação e também de como tal opção social encaminha para a prática da escolarização como uma estratégia de distinção social e de preparação para o mundo do trabalho. A partir daqui passaremos a pensar especificamente no caso brasileiro no que se refere a iniciativa estatal na organização e oferta de educação escolarizada.

1.1.1 Política nacional em contextos locais

O Brasil, ainda na sua formação colonial, teve como principais iniciativas escolares aquelas promovidas pela igreja católica, sendo vedada pela metrópole portuguesa a instalação de universidades na colônia. Após a independência do país, e mesmo depois da proclamação da República, respectivamente, 1822 e 1889, foi retardada a iniciativa estatal de formação de um sistema nacional de ensino. Isto resultou em um grande déficit nesse

processo histórico quando comparado com outras regiões na América do Norte, Europa e alguns países da América do Sul, como é o caso da Argentina, Chile e Uruguai, tendo essas regiões passado por esse processo anteriormente. Somente na década de 1930 começou a haver uma indicação mais clara e ações mais contundentes de pessoas e organizações civis que cobraram um posicionamento governamental para a estruturação da educação estatal. Foi a partir da Constituição de 1934 que a União passou a legislar sobre as diretrizes educacionais e a organizar a educação em todo país, indicando normas e necessidades válidas para todos (SAVIANI, 2010).

Passadas algumas décadas depois das primeiras ações da União para tratar da educação em uma perspectiva nacional, a Constituição de 1988 reestabeleceu as bases federalistas do Brasil e redistribuiu a autoridade política entre os entes federados – União, Distrito Federal, Estados e Municípios – que, como atores políticos autônomos, passaram a formular, implementar e cooperar entre si para a aplicação das políticas públicas educacionais. O processo gradual de redemocratização do país, após duas décadas de centralização promovida pela ditadura civil-militar de 1964-1985, trouxe uma forte demanda por descentralização política e financeira. “Redemocratização e descentralização passaram a ser identificadas como as duas faces de uma mesma moeda” (SANTOS; COSTA; ANDRADE, 2001, p. 296). Tendo tal premissa como princípio, os constituintes afirmaram a descentralização dos municípios, elevando-os a entidades administrativas autônomas, com poderes para gerir suas políticas.

Porém, o modo como o federalismo irá se estruturar no Brasil será próprio da formação histórica do seu estado nacional. Isso representa a sua acomodação em um quadro com características particulares, como as diferenças regionais marcadas pelas desigualdades, o sistema político fragmentado, as dificuldades de representação e a personalização do poder, a indefinição e limites da ação estatal, além da dificuldade de articulação e de divisão de atribuições entre os três níveis de governo (SOUZA; FARIA, 2004). Souza (1998, p. 574) adverte que “a razão de ser do federalismo brasileiro sempre foi, e continua sendo, uma forma de acomodação das demandas de elites com objetivos conflitantes, bem como um meio para amortecer as enormes disparidades regionais”. Estas questões se traduzem localmente em uma forma peculiar de se fazer política e de dialogar com a população e se confronta com outro objetivo pretendido com o federalismo, que é dialogar de forma mais próxima com a população, melhorando a qualidade dos serviços públicos ofertados e abrindo

mais canais de comunicação (SOUZA, 1998). Esta é uma questão importante para esta pesquisa, uma vez que a implementação da política estudada prevê esta capacidade de diálogo com a comunidade e o acompanhamento das formas de participação social em prática em um município, podendo visibilizar esta organização local, conforme expresso no texto da BNCC:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim como a BNCC, tais políticas com texto que contém proposta descentralizadoras não são exclusivas nem inéditas, na verdade seus princípios e formulações vêm sendo adotados em âmbito internacional desde a década de 1970. Estão ligadas aos debates em torno de uma nova reconfiguração do Estado na economia, em que as privatizações e a descentralização se tornaram instrumento para melhoria e eficiência da gestão dos serviços públicos. O principal argumento utilizado para a descentralização e uma maior autonomia está ligado ao maior envolvimento e consequente atendimento das demandas locais, favorecendo uma melhor alocação dos recursos públicos e estando mais próximos de seus beneficiários. Desse modo, as instâncias municipais de governo proporcionariam um melhor atendimento das necessidades da população e favoreceriam uma maior participação dela nas políticas públicas, inclusive no que se refere a um maior controle da população sobre a ação dos governantes (SANTOS; COSTA; ANDRADE, 2001).

Porém, as particularidades do federalismo brasileiro encontram engendramentos políticos que tem aberto poucos espaços para tais mecanismos de comunicação e, conseqüentemente, para a busca por um melhor atendimento para a população nos serviços públicos ofertados. A educação é um dos serviços que, além da obrigatoriedade de sua oferta, ainda deverá criar instrumentos que garantam a participação de toda comunidade escolar em diferentes campos, situação que ainda encontra muitas barreiras para sua efetivação.

As contradições que vêm então demarcando o espaço e a construção da gestão municipal do ensino caracterizam a própria natureza do Estado e da sociedade brasileira, que, embora possuam muitas leis supostamente democráticas, têm mantido práticas autoritárias e excludentes, não

garantindo a participação de todos os atores envolvidos com a instituição escolar (SOUZA; FARIA, 2004, p. 932).

Logo, podemos pensar que foram criadas previsões legais que objetivavam e propunham a descentralização ancorada na ideia de melhoria dos serviços públicos diante de uma maior participação, monitoramento e cobrança da população. Mas ao mesmo tempo isso está ligado a questões locais de participação popular e no quanto os grupos políticos regionais, que tradicionalmente dominam essas diferentes localidades, serão pressionados no sentido de compartilharem o poder decisório em diferentes situações. Outros aspectos dizem respeito a toda uma problemática nacional de financiamento em que o governo central concentra as receitas tributárias e os governos subnacionais ficam com os encargos. Pinto (2014) demonstra tal problemática em estudo sobre os desafios educacionais dados pela descentralização dos municípios. Utilizando dados da Receita Federal, o autor aponta que, “após as transferências constitucionais de tributos, a União ficou com 60% da receita total, os estados com 24% e os municípios com apenas 16%” (PINTO, 2014, p. 630). Esta é uma questão que não iremos explorar neste trabalho, mas que serve para dar visibilidade às tantas camadas que envolvem o federalismo colaborativo.

Com relação à organização da educação, o art. 211 da CF (BRASIL, 1988) e o art. 8º da LDB (BRASIL, 1996) definem o funcionamento relativamente autônomo e cooperativo desta no que se refere aos sistemas de ensino – nos âmbitos federal, estaduais, distrital e municipais:

Assim, a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), a estruturação e o funcionamento cooperativo dos sistemas de ensino passaram proclamadamente a prever ações conjuntas entre os entes federados, abarcando, por exemplo: a divisão de responsabilidades pela oferta do ensino fundamental; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares); a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que houvesse o repasse devido dos meios e recursos necessários; e, ainda, a garantia de participação da sociedade por meio dos conselhos, com representação popular e poder deliberativo (SOUZA et al., 2017, p. 548).

As questões expressas no trecho acima dizem respeito à configuração do estado brasileiro e de sua relação com a sociedade no que se refere à oferta de educação escolar. O federalismo, ao orientar uma organização territorial e política, visa garantir de forma democrática a repartição de responsabilidades governamentais e, ao mesmo tempo, assegurar a integridade do estado nacional ante as disputas regionais. A relação do federalismo e do direito à educação acarreta pensar no caráter difuso de poder e,

consequentemente, na centralização e descentralização dos poderes e atribuições do estado. Isto porque, ainda que muitas decisões sejam prerrogativas do poder central, não há como controlar todas elas. Logo, há, inerente ao federalismo, uma tensão entre difusão e concentração de poder político, de forma que os entes federativos, ainda que não sendo totalmente subordinados ao governo nacional, também não são completamente autônomos. Como forma de regular essa relação dúbia com o poder central, a Carta de 1988 adota um federalismo cooperativo que prevê responsabilidades compartilhadas. Esta característica é especialmente central no que se refere à organização de toda a educação básica (ARAÚJO, 2010).

Na distribuição das competências entre as diversas instâncias de governo, a LDB atribui aos municípios a responsabilidade de manter a educação infantil, garantindo, com prioridade, o ensino fundamental. Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio. À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino (SAVIANI, 2010, p. 774-775).

É dentro desta composição federativa de colaboração em prol da educação institucionalizada, com responsabilidades imanentes (participação democrática, exercício de coordenação e assistência de e para cada ente federado), que está prevista a oferta de educação e a concretização das suas políticas. E é neste quadro que se concretizou a implementação da política curricular que acompanhamos neste estudo e que iremos descrever e analisar ao longo do trabalho.

Ainda que o processo de descentralização possa favorecer e até facilitar o exercício da democracia, com mais e melhores espaços de diálogo, além da possibilidade de políticas desenhadas levando em conta o cenário heterogêneo do país, não podemos deixar de pensar em outros aspectos deste quadro. Esse processo de municipalização no Brasil vem se constituindo em grande parte pela iniciativa do governo federal de adequação a este modelo de racionalidade econômico-financeira da gestão e enxugamento do aparato estatal, de inspiração neoliberal, e muito pouco voltado para o atendimento das reivindicações da sociedade (SOUZA; FARIA, 2004). Além disso, por vezes, as políticas que são propostas

acabam não cumprindo a previsão de se darem dentro de um pacto colaborativo, havendo pouco diálogo e efetivamente pouco financiamento e assessoramento técnico.

No caso do objeto de pesquisa deste estudo, há a previsão da implementação local da BNCC através da (re)elaboração dos currículos com a participação da comunidade:

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 16).

E prevê, também, como se dará o pacto colaborativo e a atuação dos governos no auxílio aos municípios:

Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

(...) A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BRASIL, 2017, p. 21).

Logo, as estratégias utilizadas pelos municípios para a efetivação da política proposta pelo MEC e o suporte técnico e econômico disponibilizados para tanto pelas demais instâncias de governo podem ser indícios da real efetivação de um pacto federativo colaborativo ou do quanto a sua efetivação ainda é frágil. Este dado será melhor explorado ao longo do trabalho.

Mainardes (2006, p. 52-53) traz uma importante contribuição para o entendimento dessas prerrogativas de poder, daquilo que implica a formulação de políticas educacionais e sua efetivação na vida das pessoas. O autor faz um mapeamento do percurso das políticas desde sua forma textual até sua prática efetiva. De acordo com o pesquisador, as políticas colocam problemas para os sujeitos, problemas estes que precisam ser resolvidos nos contextos locais. Logo, aquilo que é organizado através de normas pelos governos será transformado em ações práticas na vida dos cidadãos. Portanto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em um sistema de ensino de um município da Baixada Fluminense, representou a organização local dos sujeitos que procuraram dar um sentido

prático ao que estava sendo proposto no ordenamento legal em nível nacional, tendo a sua frente as questões colocadas por essas relações de subordinação, colaboração e autonomia.

A aproximação com os cidadãos nas suas necessidades cotidianas repercute nas decisões dos gestores municipais, que tem uma interlocução mais próxima e direta com a população. No federalismo colaborativo brasileiro, positivado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), as responsabilidades sobre as diferentes etapas de ensino são distribuídas entre os entes federados. Dentro deste pacto, foi delegada aos entes municipais a responsabilidade pela maior parte da educação básica, o que lhes impõe desafios. Aos municípios é dada a obrigação de ofertar e garantir o acesso à educação infantil, recorte que define a construção desta pesquisa. Também está implicada a autonomia dos entes municipais, o que ecoa nas escolhas locais e em suas consequências:

Além de ser imperativo legal, a municipalização resulta da complexidade de sociedades que, para se constituírem como espaços democráticos, necessitam do fortalecimento do poder local e da ampla participação da sociedade civil nas diferentes instâncias de poder. Em relação à educação, a autonomia municipal implica a implantação e a gestão de um sistema municipal de educação (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2005, p. 20).

Sendo as cidades o lugar onde efetivamente as pessoas estão, onde vivem e ajustam suas atividades, é nas cidades que as políticas públicas ocorrem na materialidade, em especial as políticas educacionais para educação infantil. Logo, é no município que estão as escolas e onde se organizam as redes de ensino. Os ajustes municipais para atendimento à educação infantil estão em curso há pelo menos duas décadas. Kramer (2001), em um relatório de pesquisa sobre a educação infantil no estado do Rio de Janeiro, reuniu diversos autores que tratam de tal temática dando um cenário deste segmento em nível estadual. Neste relatório, Corsino e Nunes (2001) trazem informações sobre as condições da oferta de atendimento na educação infantil no estado do Rio de Janeiro e apontam os enormes desafios colocados à época para as gestões municipais a fim de atender a esta etapa da educação: ampliação das vagas (somente 5,5% das crianças eram atendidas em creches e 42,6% em pré-escolas); captação de recursos destinados a esta etapa da educação; levantamento de dados e monitoramento da população infantil dos municípios pelos sistemas educacionais; o estabelecimento de critérios e qualidade para atendimento na educação infantil.

Anos depois, em relatório que deu continuidade ao acompanhamento da situação da educação infantil no estado do Rio de Janeiro, Nunes, Corsino e Kramer (2011) trouxeram

a identificação de avanços na educação pública, como: expansão de matrículas nas creches; setores nas secretarias de educação que tratam especificamente da educação infantil; acompanhamento da educação infantil por equipes pedagógicas. No entanto, apontaram também o que ainda era necessário garantir: concurso específico para professor de educação infantil; carga horária para planejamento e formação em serviço; processo democrático de nomeação da direção; plano de cargos e salários; melhoria de condições; aprimoramento da atuação das equipes de gestão; concepção de criança que assegure o direito de brincar e de aprender.

Mediante as questões trazidas pelas pesquisadoras, é possível perceber o avanço nas políticas para a educação infantil dentro de uma década, tendo expandido as vagas para esta etapa da educação e criado condições administrativas para seu funcionamento e monitoramento. Agora, há a reivindicação de itens que dizem respeito, principalmente, à conquista de mais qualidade ao serviço que é ofertado. Esta é a questão central deste trabalho, que acompanhou a política nacional da BNCC, cuja aposta é exatamente a garantia de qualidade, passando pela reformulação do currículo.

Partimos do pressuposto de que um dos aspectos necessários para alcançar a qualidade proposta na BNCC é o alinhamento do federalismo colaborativo com as peculiaridades dos municípios. Isso porque políticas como a BNCC são, desse modo, viesadas tanto pela ação coordenadora da União, quanto pela autonomia relativa dos poderes locais, pelo seu histórico e pelas necessidades materiais da população. Aqui, somente com o intuito de apresentar a complexidade do cenário, sem a intenção de adentrar no debate, salientamos o fato do país possuir 5.565 sistemas municipais de ensino, nos mais variados contextos geográficos, políticos, econômicos, culturais e sociais.

1.2 O contexto local: Nova Iguaçu

Assim como no breve apanhado histórico apresentado no início deste capítulo, sobre a constituição das cidades, o município no qual a pesquisa foi realizada tem o seu surgimento relacionado ao manejo da agricultura. Nova Iguaçu está situada na região denominada como Baixada Fluminense. Segundo o IBGE, a Baixada Fluminense compreende uma região geográfica do Estado do Rio de Janeiro que possui doze municípios que integram a grande

região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro: Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti, Seropédica.

A região abriga um território com grande diversidade e desigualdade econômica, havendo desde municípios com alto grau de dinamismo econômico e outros com extrema pobreza. Tais diferenças são percebidas inclusive na paisagem. A opulência do Maciço do Gericinó ao fundo da paisagem contrasta com a planície onde se situa a Baixada Fluminense. Alguns municípios da Baixada margeiam sua principal rodovia, a Presidente Dutra. Quem transita por essa região pode vislumbrar a partir da rodovia um cenário comum no interior das cidades, ruas esburacadas, estreitas e apinhadas de casas sem reboco e com amontoados de lixo, carroças puxadas por cavalos magros e maltratados que disputam espaço nas ruas com carros e pessoas, um cenário confuso e empobrecido nas condições materiais dos sujeitos e de suas construções. Mas há conjuntamente, em permanente contraste e denotando a complexidade de toda região, uma malha econômica robusta formada por empresas e indústrias.

Nova Iguaçu possui uma população em torno de 820 mil pessoas, segundo dados do IBGE, e sua população sofreu grandes variações nas últimas décadas, fruto dos migrantes que chegaram e, também, saíram da região, impulsionados, principalmente, pela perspectiva de melhoria de vida. Logo, é uma cidade que acolheu muitas pessoas e abriga muito sonhos. É o maior município da Baixada Fluminense, em termo territoriais, e o segundo em população. Sua história passa pelas diferentes funções a que a região serviu, uma herança de vários tempos e diversas representações culturais que a caracterizam e marcam. Já foi importante ponto de concentração da produção cafeeira, vinda inclusive de outros estados, para a exportação. Também já foi conhecida como cidade perfumada, nome advindo do cheiro que exalava dos laranjais no período que a região vivia do cultivo desta fruta (SILVA; ANGELO, 2013).

A cidade abriga diferentes manifestações culturais que possuem relação direta com a construção da cidade e de sua história. São exemplos dessa diversidade: as celebrações da Folia de Reis, realizada em janeiro e a Festa de Santo Antônio, padroeiro da cidade, realizada em junho. As duas celebrações remetem à colonização portuguesa católica e daí os festejos de cunho religioso, mas já ressignificados e impregnados de elementos profanos. A Folia de Reis é realizada no bairro K-11, onde é promovido o encontro dos grupos de folias existentes

na Baixada, atraindo, inclusive, pessoas de outros estados do país (SILVA; ANGELO, 2013). A cidade abriga também, em plena região metropolitana, uma importante APA (área de proteção ambiental), uma reserva biológica da mata atlântica em meio à expansão do asfalto e do concreto, a Reserva do Tinguá. É nesse território que a empregada doméstica leva o seu filho para receber o primeiro diploma de nível superior da família, que o povo que acorda às 4:00h da manhã para trabalhar, que festeja soltando rojão quando o time de futebol ganha, que celebra a vida com festa e churrasco na laje, e com cerveja gelada na mesa de bar, que se equilibra na calçada disputando espaço com carros e pessoas, e é nele que reza todas as vezes que chega o período das chuvas por todas as complicações advindas da falta de saneamento. É uma região com muitas facetas e características, algumas delas ligadas diretamente ao fato de compor uma região metropolitana.

Segundo Braga e Carvalho (2004, p. 112), por região metropolitana, entende-se “um aglomerado urbano composto por vários municípios administrativamente autônomos, mas integrados física e funcionalmente, formando uma mancha urbana praticamente contínua”. Tal processo é marcante da industrialização no país, pela qual quase metade da população do Brasil vive em regiões metropolitanas. Representativo de tal situação é a Baixada Fluminense. Trata-se de região caracterizada pelo seu alto índice populacional e baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Segundo dados do Censo Demográfico 2010 do IBGE, mais de 74% da população estadual reside nos limites metropolitanos, um total de mais de 11 milhões de pessoas. Tal densidade populacional se justifica frente a enorme atração que a capital exerceu durante décadas sob levas de migrantes que buscaram trabalho e melhores condições de vida na região, o que nem sempre se concretizou. Importante notar que a maioria das grandes aglomerações urbanas no mundo encontra-se nos países de industrialização tardia, como no Brasil, onde ocorreu já no século XX, enquanto nos países de capitalismo desenvolvido, ocorreu durante os séculos XVIII e XIX, conforme foi descrito no início deste capítulo. O polo atrativo para as migrações, nas economias de capitalismo periférico, ocorre devido aos centros de riqueza que tais regiões concentram, e também, no caso brasileiro, em função da pobreza existente no país e das enormes desigualdades regionais (BRAGA; CARVALHO, 2004).

Tais características populacionais e econômicas dão uma dimensão marcada entre o grande centro urbano, mais rico e moderno, em oposição a sua região metropolitana, mais empobrecida e atravessada pelas complexas questões econômicas e políticas que emergem

da capital. Esta situação repercute em uma determinada relação entre o centro e a periferia, em que o pertencimento a cada espaço traz ligado a si uma significação simbólica subjacente. As cidades possuem suas marcas. Subjacentes aos condicionantes históricos de sua formação, a região metropolitana reproduz as marcas das condições sociais dadas. A estrutura física dessas regiões, a divisão entre riqueza e pobreza, visível na paisagem urbana, e o acesso desigual à produção e ao trabalho refletem a importância econômica e social das cidades, regiões e bairros. As pessoas que residem na região metropolitana trabalham em grande número na cidade do Rio de Janeiro, o movimento contrário, no entanto, raramente ocorre. Tal discrepância é notória nos fluxos de deslocamento para o trabalho, quando pela manhã se formam enormes engarrafamentos nas principais vias que levam os trabalhadores ao centro urbano e do mesmo modo ao final do dia, nas vias de retorno às cidades metropolitanas.

Importante ressaltar que as condições de trabalho imposta à essa população cria uma maior necessidade de serviços de atendimento à infância, uma vez que os adultos das famílias passam longos períodos fora de casa e muitas vezes não possuem uma rede de apoio que os auxilie nos cuidados com as crianças, pois muitos vieram de outras regiões do país. No entanto, a oferta de vagas para as crianças na modalidade creche, de 0 a 3 anos, pouco atende à demanda da região. Tal constatação se apoia no trabalho de Arruda (2019), que investigou o atendimento público educacional às crianças na primeira infância. A autora constatou que, dos doze municípios da Baixada Fluminense, somente quatro oferecem atendimento a crianças menores de doze meses, e esse atendimento não ultrapassa a casa de 22% das crianças nesta faixa etária residentes na região. Com relação aos bebês a partir do zero, ou seja, logo após o nascimento, apenas 1% tem a possibilidade de pleitear uma vaga em creches públicas, através de suas famílias.

Voltando à relação da localização de Nova Iguaçu na região metropolitana, marcada pelos desafios já elencados entre centro e periferia, durante a pesquisa de campo constatamos que essa localização produz também outras tensões merecedoras de destaque, tensões relativas à: identidade dos moradores e ao pertencimento à região. Percebemos a existência de um determinado olhar sobre si e sobre o outro relacionado com os sentidos produzidos sobre o local, afetando, inclusive, afirmações nativas diante das políticas estudadas. Tal apreensão foi possível a partir da forma como os sujeitos se referem à capital em expressões como “vamos à cidade”, bem como na legitimação da política colocada em

prática a partir da pertença geográfica das pessoas, expressa em frases como “a equipe veio toda do Rio⁶” (Notas de Campo, 2018/2019). Essa tensão permite vislumbrar a complexidade das questões que envolvem os sujeitos responsáveis pela organização das políticas e as tantas camadas que criam a trama da materialidade da vida cotidiana.

A Baixada Fluminense é também um local marcado pela violência. No mapa da violência construído pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁷, aponta-se que entre as dez cidades mais violentas do estado, cinco se encontravam na Região Metropolitana, sendo Queimados (115,6) a cidade que possuía a maior taxa de homicídios. O alto índice de violência nesse município é correlacionado, entre outros fatores, com a presença e disputa por território entre milícia e tráfico de drogas na região, segundo o estudo citado.

A região, no que diz respeito aos governos locais, tem como característica a alternância de poder dos mesmos grupos. Por trás das eleições municipais está o binômio da velha política nacional, clientelismo e violência, expressos através de distribuição de alimentos e promessas de favores e de postos de trabalho numa das regiões mais empobrecidas do estado. O uso de intimidação, dado pela associação com grupos de extermínio, e a corrupção marcam o processo eleitoral. Depois de eleitos há que se honrar com toda essa organização que os sustenta no poder, ocasionando uma permanente descontinuidade das políticas públicas, em que os interesses individuais e de pequenos grupos se sobrepõem ao demais (ALVES, 2002).

Nova Iguaçu integra esta região com um papel de relevância em nível local, seja por sua densidade demográfica, seja por seu aporte econômico. É um município de grande porte, com mais de 500 mil⁸ habitantes, e suas especificidades políticas, econômicas e sociais são reflexo dos condicionantes históricos e culturais que também impõe um desafio para esta pesquisa, especialmente no que se refere à opção teórico analítica. Como investigar a implementação de uma política nacional em um contexto tão complexo e desafiador? No livro *As Cidades nos Países Subdesenvolvidos*, o geógrafo Milton Santos deixa evidente o

⁶ Citar a capital do estado, o Rio de Janeiro, como o Rio é uma expressão comum na região.

⁷ Atlas da Violência 2019, disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190802_atlas_da_violencia_2019_municipios.pdf, acesso em 05/01/2020.

⁸ Segundo os dados estimados do IBGE, com base no censo de 2010, Nova Iguaçu possui 821.128 pessoas, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>, acesso em 19/01/2020.

quanto uma cidade é uma representação autêntica da região em que se situa. Assim, as grandes cidades brasileiras são a expressão do subdesenvolvimento, com as tragédias urbanas e problemas locais que se confundem com os demais dilemas do país (SANTOS, 1965). Para melhor esclarecer tal afirmativa, iremos fazer um breve histórico a seguir.

Ratificando as concepções de Santos (1965) sobre as cidades, verificamos o processo de industrialização e urbanização de Nova Iguaçu, que ocorreu de forma semelhante ao da cidade do Rio de Janeiro, que ocorreu a partir dos anos 1930-1940. Tais características são similares, em grande parte, em consequência da proximidade geográfica de ambos os municípios. Com efeito, a expansão industrial e a ocupação urbana de Nova Iguaçu decorreram do redirecionamento do crescimento econômico e populacional do Rio de Janeiro em direção à Baixada Fluminense. Conjuntamente, a prefeitura de Nova Iguaçu adotou uma ação fiscal de estímulo à entrada de migrantes, dando isenções fiscais aos novos moradores. Assim, a atração da cidade sobre essas populações ocorre em razão de sua proximidade com a capital, somada a loteamentos com preços acessíveis e ao acesso facilitado pelas ferrovias, que nessa época foram eletrificadas (MAIA; RODRIGUES, 2009).

O crescimento industrial da região refletiu no seu aporte econômico, o que culminou na emergência de Nova Iguaçu como um polo relativamente autônomo, que reproduzia, em menor escalas, os arranjos econômicos e espaciais da cidade do Rio de Janeiro, com poder inclusive de articulação entre os outros municípios de seu entorno. Já nos anos seguintes, de 1960-1970, a trajetória da cidade polo atraiu empresas de grande porte, sobretudo de transformação. De forma análoga, a população regional cresceu de forma acelerada (MAIA e RODRIGUES, 2009).

Nos anos de 1980, a tendência estadual de esvaziamento econômico afetou, também, Nova Iguaçu, que perdeu e deixou de atrair migrantes, como outrora fizera. Nos anos de 1990-2000, o município muda seu perfil e se reconfigura como um município de economia de serviços, em detrimento das atividades industriais. Essas atividades continuaram importantes, mas não mais como antes. Ao longo da década de 1990, o município diminuiu de tamanho e de contingente populacional, devido aos desmembramentos e formação de outros municípios na região, como Belford Roxo, Mesquita e Queimados. Isso mudou sua composição econômica, uma vez que a cidade perdeu diversas empresas, passando a ter como principal composição econômica o setor terciário, seguido da construção civil, com as seguintes atividades econômicas: aluguel, prestação de serviços, transporte e o comércio

varejista. Ainda assim, vale frisar que Nova Iguaçu ainda possui uma quantidade importante de indústrias (MAIA; RODRIGUES, 2009).

A cidade de Nova Iguaçu, assim como as demais regiões do país, apresentou nas últimas décadas um avanço no seu IDH, diminuindo a mortalidade materno infantil, ampliando a escolarização e aumentando a expectativa de vida de seus cidadãos. Ainda que haja muitos desafios e problemas para serem enfrentados por todos seus cidadãos, as políticas das últimas décadas, que priorizaram a escolarização de crianças e adolescentes no ensino fundamental, trouxeram para os municípios a atribuição de acompanhar e ofertar vagas na pré-escola. A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, dispõe sobre as alterações sofridas pela LDB, uma delas, a obrigatoriedade escolar para as crianças de quatro anos de idade, que teve como prazo de universalização o ano de 2016. A busca pela expansão do atendimento e melhoria da qualidade está colocada na atual política curricular em implantação, cuja materialização compete aos municípios.

1.3 Delineamento da pesquisa

Acompanhar tal política educacional sendo implementadas em um município da Baixada Fluminense representa descrever e entender o desenvolvimento da educação nos contextos locais, por isso a escolha pela análise relacional, proposta por Apple (1979), como referencial teórico-analítico. Sobre as questões que embasam tal opção analítica, abordamos as justificativas na Introdução deste trabalho e trataremos de forma mais pormenorizada no capítulo 3. Aqui frisamos que, com esse trabalho, pretendemos contribuir com a produção do conhecimento no campo da análise de políticas educacionais e na consolidação das pesquisas em educação, objetivos expressos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), ao qual nos filiamos.

É essa filiação que também justifica a escolha pelo município de Nova Iguaçu como campo de investigação, uma vez que o PPGEduc tem um grande papel político nesse município. Além disso, o programa tem por característica a produção de trabalhos científicos engajados nas demandas de caráter popular e democrático. Implementado em parceria entre o Instituto de Educação (IE) e o Instituto Multidisciplinar (IM) da UFRRJ, suas atividades acadêmicas foram iniciadas em 2008 para atender às demandas dos municípios onde a Rural está sediada, a Baixada Fluminense. O campus no qual esse trabalho é desenvolvido, o IM,

foi criado a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ foi criado a partir da política de expansão das universidades federais e a cidade de Nova Iguaçu foi escolhida para abrigar o novo campus.

Outro critério essencial para a escolha deste município para acompanhamento da implementação da política estudada é o fato de Nova Iguaçu ter prontamente se articulado para atender ao chamado da normativa federal de estabelecer uma agenda para a organização de um currículo para sua rede de ensino. A Secretaria Municipal de Educação (Semed) pretendia realizar uma consulta às 134 escolas de Ensino Fundamental e 21 EMEIs⁹. Nova Iguaçu foi o único município que concluiu a sua formulação curricular, que na verdade foi uma reformulação, uma vez que o município já possuía um currículo desde 2007.

Como já explicitado anteriormente, o sistema de ensino no Brasil é organizado dentro de um pacto de colaboração entre os entes federativos – União, estados, municípios e Distrito Federal. Estes entes possuem incumbências acerca da oferta educacional em seus diferentes níveis. A base comum curricular para a Educação Básica seria um componente comum a todos, de modo que demandou a organização a nível nacional e posteriormente a organização local de cada rede de ensino – a nível municipal – conforme expresso no trecho abaixo:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 22).

Seguindo esta determinação, a Semed elaborou um cronograma de trabalho, que teve início com o Dia D da Base, evento proposto pelo MEC, e estipulava os demais encontros, contando com a participação da comunidade escolar, dentro de um processo com pretensão democrática e, por isso, com divulgação e chamamento à participação da comunidade escolar. Esta ação, única dentre os municípios da Baixada Fluminense, determinou a escolha pelo município para acompanhamento da implementação da política estudada.

⁹ Escola Municipal de Educação Infantil são unidades que atendem exclusivamente este segmento da Educação.

Acompanhamos as ações proposta pela Semed através de encontros e reuniões e entrevistas de alguns sujeitos que compuseram estas atividades.

(...) devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB (MEC/CNE, 2017, p. 5-6).

Ao gestor municipal interessava cumprir tais orientações, porque, segundo a Superintendente de Gestão Pedagógica, este trabalho visa construir um material que será publicado no Diário Oficial do município e, desta forma, ao torná-lo lei, ficará como legado: “na fala do secretário de Educação, uma marca do governo, já que, com a publicação em Diário Oficial (DO) do município, ele atravessará diferentes mandatos”¹⁰ (Notas de Campo, 11/04/2018). Embora pretenda ter na reformulação de seu currículo “uma marca de governo”, chama atenção que a agenda de debates sobre o conteúdo do currículo do município tenha sofrido atrasos devidos às constantes trocas de cargos no médio escalão da Secretaria ao longo dos meses em que a pesquisa foi desenvolvida.

Este trabalho apresenta uma possibilidade de leitura do percurso local e de como os sujeitos garantidores da materialidade das políticas a concretizaram. Entendemos ser este um dado de maior relevância porque é neste agir que temos a efetivação, ou as recontextualizações, das orientações normativas. Para além das questões já apresentadas, a Educação Infantil traz muitos outros elementos para pensarmos uma política curricular nacional. Há já um longo debate sobre as especificidades desta etapa da educação, que compreende a importância das interações e das brincadeiras como eixos centrais e, portanto, as questões que advém de uma política que preveja conteúdos para seu fazer cotidiano.

A universidade cumpre em suas pesquisas o papel social de olhar para as políticas. Ao percorrermos a aplicação local das políticas, olhamos para os sujeitos que possuem o papel de cumprir as demandas legais. Objetivamos com isso descrever este processo que emerge do campo teórico e se torna norma legal e vai para o campo das práticas através das ações dos atores, de como é o entendimento e o movimento dos sujeitos sobre as políticas, ainda mais, de como é o agir desses agentes públicos.

¹⁰ Caderno de pesquisa, entrevista realizada no dia 11/04/2018.

É importante pensar nas diversas dimensões da política da BNCC, que nasce como uma política nacional e que sua implementação ocorre nos municípios, isso dentro de uma perspectiva dada como democrática. É solicitado aos municípios o chamamento para esclarecimento, discussão e proposição de modo que a comunidade escolar reconheça a nova proposta. Acompanhar a leitura dessas proposições, a apropriação delas para posterior ressignificação no intuito de elaborar um currículo é a pretensão deste trabalho. Interessamos conhecer os arranjos, apostas e estratégias para esse trilhar.

Foi na vivência desta experiência, dada com as coisas do mundo e com os sujeitos da cidade, que descrevemos as ações e percepções condensadas neste trabalho, numa tentativa de captar uma aprendizagem possível. Lidamos com as particularidades da situação, representadas nas vivências, e, por isso, nos parece apropriado conhecer o ponto de vista do meio local, dialogando com outras instâncias e também levando em conta todas as particularidades que compõem a situação.

CAPÍTULO 2

“OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI”

A cidade pode ser vista como a tentativa do ser humano de reconstruir as coisas do mundo a partir das aprendizagens sobre ele. Como dito por Freire (1987) na epígrafe que nos ajudou a construir metodologicamente esse texto, “Mediados pelo mundo” aprendemos a descrever, categorizar e explicar fenômenos, e é nas cidades que compartilhamos com tantos humanos através do tempo essas aprendizagens, como visto no capítulo anterior. O tipo de cidade que queremos está relacionado com uma visão sobre a natureza, a tecnologia, os valores e os laços sociais que convencionamos coletivamente. A escolha, dentre tantos saberes e olhares, é a forma com que “os homens se educam entre si”. É na convivência coletiva que compartilhamos a experiência comum e a necessidade de fazermos escolhas, nem sempre pacíficas, sobre as diversas questões postas. Tais escolhas não são consenso. São, na verdade, fruto de muitos embates, conflitos, dissensos e, também, consensos. Neste capítulo pretendemos avançar no entendimento deste estudo pensando no maior instrumento utilizado por sujeitos que compartilham espaços comuns para possibilitar essa convivência: a política.

O currículo, principal categoria deste trabalho, é uma escolha política que se relaciona com as nossas aprendizagens sobre o mundo e a forma como decidimos compartilhar esse conhecimento. Esta abordagem, que quer olhar para diferentes questões que envolvendo uma política curricular, tem inspiração na forma como Apple (1979) propõe olharmos para o currículo e para as políticas voltadas para a educação. Para o autor, política e educação nunca podem ser vistas de forma isolada, porque sofrem diferentes influências e são movidas por vários fatores; trazê-los para o debate é o desafio ao qual nos propomos nessa pesquisa.

O convite deste texto é refletirmos sobre influências, fatores e escolhas que envolvem uma decisão de política de currículo. Isso porque, como já tratado no capítulo anterior, a política educacional que acompanhamos se encontrava na etapa de implementação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política curricular encaminhada pelo Ministério da Educação para ser implementada em estados e municípios brasileiros dentro do pacto colaborativo federativo em torno das políticas educacionais. Portanto, o objetivo deste capítulo é refletir sobre como a política possibilita escolhas para a educação

institucionalizada. Para discorrer acerca deste tema, iniciamos definindo o conceito de política que orienta as análises deste trabalho e, em seguida, trazemos o referencial teórico-metodológico utilizado. Dando continuidade a este capítulo, é descrito o contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular, em um cenário de múltiplos interesses e disputas. Finalizamos com uma descrição e análise da Base no recorte referente a esta pesquisa, qual seja, as proposições da BNCC para a Educação Infantil, e para tanto utilizamos algumas produções acadêmicas que dialogam conosco sobre esta temática. Tal diálogo se justifica pela possibilidade de acompanharmos os movimentos dessa mesma política em outros contextos e como esse movimento vem sendo interpretado por outros pesquisadores.

2.1 Educando entre si: as políticas e a regulação da vida social

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a formação das cidades e mais tarde a urbanização da humanidade frente ao processo de industrialização e formação dos Estados Nacionais. Nesta seção, pretendemos tratar de forma mais aprofundada do significado das relações políticas estabelecidas nesses conjuntos humanos e, por isso, iremos dialogar com a concepção de alguns autores sobre política. Iniciaremos com as proposições de Michael Apple e de alguns estudiosos que dialogam e contribuem para o entendimento desta categoria e, em seguida, trataremos da especificidade das políticas públicas educacionais. Nosso objetivo é tratar de alguns aspectos das escolhas políticas elencadas nesta seção e traçadas para a melhoria da educação infantil, meta da política curricular que acompanhamos nesta dissertação.

Desde os primeiros grupamentos humanos, impôs-se a eles a criação de regras para o convívio e, desse modo, deu-se origem a ação política, dando visibilidade para disputas, consenso e dissensos, e ao mesmo tempo evitando o caos. A política é fruto da ação dos sujeitos vivendo em sociedade, em uma realidade que é constantemente modificada pela ação humana, que desafia, interfere e modifica sua própria história. Logo, expressamos aqui, uma compreensão sobre política que emerge das reflexões de Apple (1979). Para o autor, a política está em constante movimento, sendo um produto das ações humanas em exercício individual e em grupos pelo poder. Assim como Apple, consideramos importante a utilização e ciência de diferentes análises para a observação, descrição e entendimento de fenômenos complexos e, tal como o autor, iniciamos anunciando a utilização das aferições de poder

construída por Foucault, para tentar alcançar uma melhor compreensão da política no sentido já abordado.

Foucault (2009), ao tratar dos sentidos do poder, insurge-se contra a visão deste atrelado principalmente à lei ou às sanções produzidas por ela, ou seja, uma visão estritamente negativa do exercício de poder. Para o autor, o poder produz rituais de verdade. Nesse sentido, podemos pensar no poder, também, como algo desejado e positivo, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Ou seja, o poder é aceito, produzido e reproduzido entre os sujeitos que o legitimam e age como um princípio organizacional das relações sociais.

Nesse exercício coletivo de poder, o Estado não é apenas a arena de disputa entre os grupos pelo poder, para Apple (2002), o Estado se forma e se transforma através dessas lutas. Logo, as políticas não são estáticas e tampouco neutras, uma vez que são constituintes do Estado e expressam as concepções do grupo que tem maior legitimidade e, por isso, força para estabelecer seus princípios de ideais e de verdade; estão sim, sofrendo constantemente pressão e constituindo novos sentidos. Para o autor, o campo de disputas é composto por muitos sujeitos que agem nos espaços no intuito de ajustá-los e de estabelecer novas conexões de acordo com seus interesses. Desse modo, é importante identificar que grupos estão agindo e quais interesses defendem. Apple se filia à tradição de uma análise crítica dos processos sociais, portanto, sua abordagem passa pela compreensão, de um lado, das relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade e, de outro lado, das resistências na vida e na luta cotidiana das pessoas.

O autor rejeita uma abordagem apenas pelas questões econômicas, ele insiste em um entendimento que considere um complexo conjunto de relações sociais. Para Apple (1979), a cultura e a ideologia constituem pressão sobre a esfera econômica e política e estas também pressionam as demais. A educação, importante elemento para este trabalho, no entendimento de Apple, é um instrumento para produção cultural e ideológica, sendo, por isso, veículo central para criação de hegemonia, categoria de que trataremos mais adiante, e disputada nas políticas que produzem e constituem a educação.

Contribuir na elaboração de uma abordagem que considere as diferentes camadas que

compõem o imbricado cenário das políticas, podendo avançar na compreensão das suas múltiplas condições e dos sujeitos envolvidos, é o objetivo da análise proposta por Stephen Ball. Para esse autor a política é percebida como disputa que envolve muitos fatores e camadas. O sociólogo, que vem sendo adotado no Brasil por uma série de pesquisadores que se dedicam ao tema da análise de políticas educacionais, expressa em uma entrevista concedida a Avelar (2016) a seguinte formulação ao falar de política:

Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas (AVELAR, 2016, p. 6).

Ball propõe o uso do ciclo de políticas para pensar e considerar seu contexto e sua trajetória. Os contextos por onde as políticas se movem, Ball chama de ciclo de políticas e os divide entre: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. As políticas são coisas diferentes nesses diferentes contextos, em que muda o espaço, mudam as pessoas e a relação delas com e nas políticas. Para o autor, as pessoas atuam nas políticas como em um processo criativo e o produto desta ação é algo diferente do que estava no texto. Mas que, ao mesmo tempo, em partes essa atuação é produzida nos discursos. Logo, Ball reconhece o espaço criativo dos atores políticos, mas, ainda assim, dentro de discursos. “A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles” (AVELAR, 2016, p. 6).

O estudioso de políticas educacionais, Mainardes (2009), construiu suas análises em diálogo com Ball, na tentativa de responder às questões da sala de aula da educação básica. Assim como o do autor, este trabalho é interessado nos sentidos da política e por isso busca suporte em abordagens que auxiliem para tal intento. O autor estabelece que no contexto internacional dos anos de 1990, fortaleceu-se a ideia de que as políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação. Na perspectiva pós-estruturalista a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados ou as “políticas de discurso”. A política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso são usados tacitamente. Na perspectiva pluralista, a política se situa como em uma arena, em que uma pluralidade de atores, movida por uma multiplicidade de causas, se encontra para transicionar.

Em uma abordagem que também descreve a política como conflito, para Chantal Mouffe (2001), a política emerge das relações sociais diversas e reúne práticas, discursos e instituições que querem organizar a coexistência humana em condições de conflito, logo, ela está ligada ao antagonismo presente nas relações sociais. Para a autora “política consiste em domesticar hostilidades e tentar desarmar o antagonismo em potencial que existe nas relações humanas” (MOUFFE, 2001, p. 418). Ela expõe essa problemática ao tratar do contexto da democracia pluralista, em que o outro, o antagônico, não seja visto como inimigo a ser destruído, mas sim como adversário de ideias, as quais entrarão em embate. Porém, tal quadro configura a defesa do direito de dois campos expressarem suas ideias, “a especificidade da democracia moderna está no reconhecimento e na legitimação do conflito e na recusa de suprimi-lo impondo uma ordem autoritária” (MOUFFE, 2001, p. 419).

Diante das abordagens sobre políticas trazidas pelos autores acima citados, percebemos o caráter de permanente movimento que está impresso nas políticas. Seja pela disputa dos interesses, pelos diferentes cenários de efetivação da proposta, ou ainda pelo antagonismo das ideias dado nas relações sociais, as políticas produzem um cenário que movimenta atores e os impele à decisão e à ação. Portanto, para este trabalho, as políticas estão permeadas pela concepção de uma constante disputa entre os diferentes sujeitos que imprimem nelas uma determinada ideologia e a defesa de seus interesses. Por isso, podemos dizer que as políticas não são neutras e nem estáticas, ao contrário, elas são constituintes do poder e do Estado e por isso alvo de duradoura rivalidade e competição; é uma luta perene por hegemonia. Os grupos rivalizam pelo poder e, quando se trata de modificar estruturas, há o tensionamento de interesses, que levam a cenários de desajustamentos e recomposição de forças frente às disputas.

Para esta pesquisa é importante estabelecer essa noção, porque acompanhamos uma política educacional, logo, precisamos da explicitação de distintas relações que são constituintes da política e do Estado. A educação também é permeada por tais lutas e disputas em torno de um sentido a ser expresso, de uma política que descreva seus sentidos e oriente para as suas práticas. Desse modo, para os diferentes grupos que atuaram na política estudada neste texto, as instituições de educação são espaços para legitimação e naturalização de ideias que estão em concurso. A escola é um espaço que além de divulgar e legitimar ideias, também as experimenta e aplica em um complexo cenário. Este é, portanto, um espaço privilegiado de divulgação e formação de significados sobre diferentes elementos da vida,

um espaço central de disputas. Buscando uma maior clareza deste cenário, em seguida, trataremos das questões postas para as políticas públicas educacionais.

Primeiramente trataremos da construção do campo das políticas públicas como área do conhecimento. Para tal utilizaremos a revisão de literatura realizada por Souza (2006) e, em seguida, discutiremos alguns aspectos sobre políticas públicas educacionais no Brasil. Souza fez o primeiro estado da arte do campo das políticas públicas e é uma autora que possui uma destacada produção sobre federalismo, políticas públicas e a Constituição de 1988, questões que atravessam e dão liga a este trabalho; por isso a escolha por começarmos por esse referencial.

Foi em um momento de grande tensionamento político mundial que o uso das políticas públicas passou a ter um importante papel como ferramenta de decisão do governo. Fruto do período político da Guerra Fria e em consequência da valorização da tecnocracia, foi se construindo um campo que pudesse melhor entender e acompanhar as políticas organizadas, de modo a ajustar suas consequências. A ideia de aplicar um modelo racional, com um método científico para auxiliar nas decisões dos governos, se expande inclusive para as políticas sociais¹¹. Quanto a sua conceituação, existem diversas formulações para políticas públicas, mas todas levam a pensar nos governos e as disputas em torno dele, conforme Souza sintetiza:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

As questões acima nos levam a pensar nos contextos das práticas da política curricular que acompanhamos neste estudo para os municípios brasileiros. A partir das

¹¹ As políticas sociais estão relacionadas à garantia e expansão da cidadania, um processo que impõe desafios à ação governamental e que se materializa através de políticas públicas específicas com a finalidade de reduzir as desigualdades e garantir a oferta de serviços como a saúde e a educação.

proposições do governo federal, de acordo com o desenho institucional do pacto federativo colaborativo, que ocorreram as estratégias para mobilização, incentivo e adesão entre os diferentes entes da federação. São estes fatores que fizeram com que os municípios se relacionassem diretamente com a política de modo a dar viabilidade para que ela acontecesse dentro de um determinado cenário, inclusive nas esferas de apoio e cooperação. Os municípios brasileiros, além de transformarem essa política em ações, também produziram as suas leituras discursivas, transformando o texto da BNCC em um currículo de caráter mandatório. Localmente, na esfera municipal, o texto produziu ação política, logo, os responsáveis pela política, os arranjos locais e os objetivos expressos pelas autoridades municipais são elementos que podem ser considerados tão importantes quanto o conteúdo da própria política.

Nas definições de políticas públicas dadas por Souza (2006), trazidas no trecho acima, há uma perspectiva de visão integral da ação do governo. Ainda que deixe vislumbrar a existência de diferenças, de divergências e de partes menores, que são constituintes do processo decisório, o todo se sobrepõe. A autora chama atenção, no entanto, para outras definições e aspectos possíveis para políticas públicas além desses, como o embate em torno das ideias e interesses, com os conflitos e os limites das decisões do governo, bem como as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os grupos sociais (SOUZA, 2006). E é exatamente por estar envolvida com diferentes fatores, cenários e sujeitos que se constitui como um território de muitas disciplinas e múltiplas abordagens. Essa conceituação, que coloca a política num cenário múltiplo e com a influência e disputa de tantos atores, é um entendimento que defendemos neste trabalho. O governo federal, na sua esfera propositora de políticas nacionais, acionou os municípios em torno dessa política que previa mecanismos de colaboração entre os entes federados para a sua efetivação, mas, ao mesmo tempo, esse agenciamento não é inteiramente controlado. As decisões foram limitadas e sofreram com os conflitos que os diferentes grupos pretendiam também expressar e imprimir. As políticas públicas repercutem em todas as esferas sociais e por isso precisam estabelecer conexões com diferentes estratos do Estado, da economia e da sociedade, logo, as análises sobre elas também necessitam estabelecer tais nexos (Apple, 1979).

Esse percurso, no qual apresenta-se aspectos da política de forma geral e das políticas públicas de modo específico, se justifica porque queremos explicitar, para além do sentido de disputa pelas decisões e ações do governo, também as escolhas do que implementar e de

como isso irá ocorrer. Para além do “quem ganha o quê e por quê?” importa pensar nos instrumentos para a produção de políticas, os interesses envolvidos e como os sujeitos lidam com tais embates na localidade, o que se faz com o que se ganha ou com o que se perde? As decisões tomadas, os entendimentos e estratégias em torno da política, as escolhas realizadas e os caminhos traçados no intuito de implementar a política dão pistas da adesão a ela e da eficiência ou não na sua efetivação.

Como campo do conhecimento, podemos pensar a política pública como área que busca acionar o governo e analisar essa ação, e, quando necessário, propor mudanças. É tal possibilidade que legitimou a sua constituição, consolidação dos estudos e acompanhamento delas, baseado no pressuposto de que, nas democracias estáveis, o que o governo faz é passível de ser monitorado e analisado cientificamente.

A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, céptico da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2006, p. 22).

A formulação das políticas públicas nos governos democráticos ocorre nas plataformas eleitorais, quando são produzidos e divulgados os propósitos e as propostas de governo. Isto, posteriormente, produzirá mudanças no mundo real, provocando alterações no cotidiano dos cidadãos. Esse desenho das políticas públicas e seu monitoramento é bem sintetizado nas palavras de Souza, “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (2006, p. 26). A política que analisamos nesse estudo possui uma especificidade nesse sentido. A proposta dessa base nacional curricular teve origem em 2013 e caminhou por três governos com perspectivas distintas. Seu percurso enquanto texto sofreu alterações atendendo às perspectivas e ao direcionamento de cada um desses governos, seu resultado concorre não só com os desdobramentos das agências locais, que podem ser lidas como “as mudanças no mundo real”, como também com as contradições

que a mudanças de propostas de governo deixaram presentes no próprio texto da política, como poderemos ver ao longo da dissertação.

Após sintetizarmos algumas noções sobre políticas públicas que guiam a elaboração dessa pesquisa, podemos enunciar alguns de seus principais elementos, na tentativa de elucidar o conceito com o qual buscaremos operar: a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados e que envolve vários atores e níveis de decisão; embora seja materializada através dos governos, possui participantes formais e informais. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. Ela permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. Por isso, embora tenha impactos no curto prazo, seus efeitos na política são de longo prazo (SOUZA, 2006).

Este desenho de política pública esboça a política educacional que analisamos neste estudo. Esta se apresenta como uma política que se encaminha há décadas e quer implementar a melhoria educacional anunciada nos diferentes governos que atravessaram estes anos. No Brasil é competência do Estado promover em todo território nacional o ensino escolar, naquilo que ficou estabelecido como Educação Básica. Nas disputas em torno desta atribuição do Estado, tem predominado as ideologias de centralização do processo de escolarização, alternando entre maior e menor grau de centralidade, desde 1930 (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2017). Na configuração atual do país, cabe ao governo federal propor e encaminhar as políticas educacionais, mas em um quadro em que os municípios possuem autonomia e, por isso, escolha sobre as especificidades locais na implementação das políticas.

Uma política educacional é uma política social e tratar de sua análise é percorrer as ideias e as ações governamentais para este setor. Essas ideias e ações traduzem e expressam a multiplicidade de disputas e as intervenções específicas que estão postas no cenário, aquilo que se pretende encaminhar ou dar continuidade e aquilo que será ponto de ruptura e de mudança. A seguir iremos tratar de uma política educacional que se ampara em uma previsão legal encaminhada pela Carta Constitucional (1988) e por sua proposição de trazer resultados educacionais de qualidade.

2.2 Educando entre si: uma política curricular nacional

Diante do cenário descrito até aqui, buscaremos abordar elementos relativos à organização das políticas educacionais no país nas últimas décadas, no que se refere as proposições curriculares. As políticas educacionais são formuladas pelo governo federal, mas seus desdobramentos irão ocorrer conjuntamente com os outros entes da federação, estados e municípios, os locais para onde se destinam a materialidade das políticas.

No Brasil os municípios possuem certo grau autonomia garantida pelo federalismo colaborativo. Essa autonomia se sustenta nos mecanismos de controle presentes nas políticas. Entre esses mecanismos, estão o caráter democrático e a hierarquia das responsabilidades imanentes aos entes federados. O caráter democrático se materializa nas políticas educacionais, através da adoção de instâncias de participação da comunidade escolar. Nesse quesito, dentro de um Estado democrático, com princípios de gestão democrática das políticas educacionais, os cidadãos serão mais do que somente executores da política dos governos e sim os sujeitos que contribuem na elaboração e nas decisões da formulação da política (CURY, 2002).

Segundo Cordeiro (2019), no contexto da redemocratização do país, pós ditadura civil-militar, os anseios democráticos impulsionados pela sociedade em busca da participação popular na vida pública são afirmados pelos ideais de cidadania proclamados na Constituição de 1988. Na Carta Magna, o Brasil, como um Estado-Nação, é organizado em entes federados e com diferentes políticas setoriais. Nesse contexto, a institucionalização dos conselhos com participação comunitária passou a funcionar como elo de ligação entre o Estado e a sociedade, visando assegurar a participação popular na gestão pública do país dentro de um princípio constitucional democrático.

Estes princípios revelam estratégias de fomento à participação popular e à formulação de políticas públicas. Um viés que influenciou a criação de fóruns dos diferentes sistemas de educação para trocas de experiências e discussão de políticas educacionais. Os fóruns se tornaram novos espaços de disputas por voz e representação, no contexto da produção e recontextualização da política nos contextos locais (CORDEIRO, 2019, p. 62).

A escola, dentro desse projeto de sociedade, é vista como um direito de todos e um espaço privilegiado para o exercício da cidadania e da democracia. A presença de toda comunidade escolar envolvida em diversos processos é uma conquista coletiva de

pertencimento e participação que se fundamenta na gestão democrática da educação pública (Cordeiro, 2019).

Já o regime colaborativo pressupõe ações coordenadas entre os entes – federal, estadual e municipal – em que há diretrizes nacionais a serem seguidas, mas ao mesmo tempo instrumentos de auxílio e cooperação para que as políticas se materializem. No tocante à educação básica, objeto de interesse do presente, tal concepção de colaboração implica considerar ações conjuntas para a divisão da responsabilidade pela oferta de ensino. Assim, as práticas de simples transferência de encargos, sem repasse de recursos necessários, ou de impor decisões de forma hierárquica, sem consulta e diálogo, não se adequariam ao regime constitucionalmente desenhado, devendo ser superadas. Além disso, esta concepção também abarca a busca pelo compromisso comum com a qualidade da educação e a participação da sociedade com representação popular e poder deliberativo sobre os rumos das políticas (SOUZA; FARIA, 2004).

No caso das políticas educacionais, embora seja dos municípios a gestão da educação básica, essa deve seguir as orientações do governo federal no papel de formulador e proponente de políticas. É esse princípio que move a elaboração dessa pesquisa, na qual buscamos responder à seguinte questão: como o município se apropriou e se organizou para atender a uma política nacional curricular? Como se estabeleceram as instâncias colaborativas da federação e de participação democrática para a implementação das políticas educacionais? Como o município preservou a diversidade cultural e as particularidades locais? Como as formulações locais da política se apresentam como potencializadoras de alcançar, com a implementação da base, a meta de melhoria de acesso e de qualidade para a educação?

Nas últimas décadas há uma crescente preocupação com os aspectos que envolvem a melhoria da qualidade da educação ofertada no país. A questão está impressa com diferentes abordagens tanto em estudos acadêmicos, como no discurso de entidades e organismos nacionais e internacionais. Está impressa, também, na política proposta pelo governo federal, objeto desta pesquisa, que carrega o discurso da qualidade e que, para alcançar tal intento, aposta em uma base propositiva de um currículo comum para todo país. A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais, que pretende assegurar direitos de aprendizagem que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Esta pesquisa acompanhou a implementação desta política em um município específico, o município de Nova Iguaçu.

Uma política que promete através do currículo uma melhoria qualitativa de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação escolar parece ser a solução para diversos problemas. Promete garantir um controle profundo sobre diferentes processos escolares; um deles, o controle sobre o que se deve ensinar ou – dito de forma mais contundente – o que é imprescindível ensinar e quando se deve ensinar. Para tanto é necessário que os professores acatem sua tarefa, assegurando exatamente que deve ser cumprido, porque, parece, que deixando os professores sozinhos, não são confiáveis para tal mister. Para Apple (2002), a regulação sobre o quê e como ensinar, está alicerçada “numa suspeita profunda dos motivos e da competência dos professores” (p. 68).

Outro aspecto da política promete realizar o serviço de ofertar uma educação em igualdade de condições de acesso para todos os brasileiros e que, ao aprenderem, as crianças e jovens cumprirão a escolarização no “tempo certo¹²”. O texto da Base anuncia e apresenta argumentos neste sentido e é possível perceber a adesão que tal proposta ganha em diferentes meios, questão que pretendemos demonstrar a seguir. O governo apresenta uma política para melhoria educacional através de um texto que prescreve a qualidade. Dessa forma demonstra estar preocupado em elevar os padrões da educação e, para tanto, apresenta uma solução que automaticamente transfere a sua efetivação para as redes de ensino e principalmente para as escolas. O currículo está posto, o conhecimento legítimo foi elencado, basta cumpri-lo para que se materialize a pretensão anunciada, a saber, a garantia de acesso e de qualidade. Mas isso também nos coloca grandes questões, “o que escolhemos ensinar, como o ensinamos, e quais valores e identidades alicerçam tais decisões?” (APPLE, 2017, p. 906).

Portanto, resgatando o ponto de vista legal legitimador da proposta atual de determinação de uma BNCC, pretendemos descrever, nesta seção, um breve panorama histórico do complexo cenário político em que se deliberou a nova normativa e o que seu texto construiu para a educação infantil. Por fim, trazemos uma discussão sobre o que foi proposto pela Base para educação infantil e as tantas visões produzidas pelo meio acadêmico sobre um currículo para tal etapa da educação.

¹² Idade prevista na LDB para início e término da educação básica, com início aos 4 anos de idade – pré-escola ao ensino médio.

A defesa de um currículo comum é antiga em nosso país, remonta à década de 1980 (ALVES, 2014), antes ainda da promulgação da Constituição Federal. Mas foi na Constituição Federal de 1988, no art. 210, que se estabeleceu as referências para uma formação básica comum: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210). Dando encaminhamento a tal perspectiva a LDB, Lei 9394/96, fez várias menções à ideia de algo comum à educação básica e trouxe o debate de uma Base Comum Nacional a uma pauta constante.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (nos anos de 1994-2002), o processo de elaboração de um currículo nacional começou efetivamente, em um sentido de criar orientações mais abrangentes para os currículos a serem praticados nas instituições educativas do Brasil. A reforma então proposta foi chamada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o Conselho Nacional de Educação (CNE) ficou a cargo de criar esses parâmetros. O documento desenvolvido foi bastante genérico, com orientações curriculares que foram propostas, porém não implementadas pelas autoridades locais, o que possibilitou que estados e municípios conservassem a sua autonomia sobre seus respectivos currículos. Dentro desta política foi criado um documento específico para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998).

No contexto das reformas educacionais do governo FHC, foi produzido pelo MEC o RCNEI, um documento voltado especificamente para a educação infantil, creches e pré-escolas, que teve no contexto de sua elaboração um processo que não seguiu os ritos democráticos. Segundo Cerisara (2002), em um trabalho que tinha por objetivo refletir sobre o RCNEI no contexto das políticas públicas para educação infantil, a proposta surgiu de forma apressada e desarticulada do que já vinha sendo construído e estava se encaminhando. Segundo a autora, sua versão preliminar foi levada para 700 profissionais ligados à educação infantil para que elaborassem um parecer em um mês. A versão final foi publicada sem considerar os apelos dos pareceristas por mais tempo para a sua análise e discussão, uma vez que não havia consenso na área. A publicação do RCNEI atropelou até mesmo as orientações do MEC, sendo publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (CERISARA, 2002).

Uma década depois, segundo Flores e Albuquerque (2015), o governo brasileiro deu andamento a uma nova revisão curricular, dentro de um processo democrático com maior participação da sociedade. Para tanto, foi realizado um projeto de cooperação técnica entre o MEC, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS). O intuito era acompanhar as transformações ocorridas nesse período no campo político, econômico e cultural, e, ainda, incorporar os avanços no campo teórico-educacional comprometidos com a qualidade e a expansão da educação infantil, tendo como foco principal as práticas cotidianas e as orientações curriculares. Houve a participação de diferentes universidades brasileiras, professores/pesquisadores e entidades da sociedade civil, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), para análise de propostas para a educação infantil. Por meio de ações articuladas foram realizadas três investigações:

a análise de 200 propostas pedagógicas para a Educação Infantil, elaboradas por municípios brasileiros; uma consulta a pesquisadores/professores da área da Educação Infantil, vinculados a grupos de pesquisa; e uma consulta aos fóruns estaduais de Educação Infantil ligados ao MIEIB (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 17).

Esse processo forneceu os subsídios para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A Educação Infantil, que contava com uma Diretrizes aprovada desde de 1999, teve a reformulação deste documento em 2009, o Ensino Fundamental, em 2010, e o Ensino Médio, em 2011, todos eles com o objetivo de orientar legal e pedagogicamente as práticas escolares (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Assim, as novas Diretrizes foram recebidas no ano de 2009, estabelecendo um importante marco na história da EI no país, não apenas pelo seu conteúdo conceitual, que avançou significativamente em relação ao RCNEI, mas também pela forma como foi construído. Com a participação de diferentes sujeitos e entidades e recebendo diversas contribuições e críticas, que ao longo de mais de um ano de trabalho, deu um caráter democrático ao seu processo. Para Tiriba e Flores (2016) a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da educação básica materializava o intento de colocar as orientações comuns anunciadas na Carta Magna e na LDB. Cabe ressaltar que estas Diretrizes eram documentos de caráter mandatório

construídos ao longo das últimas décadas, conjuntamente com o Conselho Nacional de Educação, órgão de assessoria do MEC.

Em 2013 foi promulgada a Lei nº 12.796, em 4 de abril, que previa no Artigo 26 uma Base Comum Curricular:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

O trecho destacado acima estabelece uma Base curricular para todo país em todas as etapas da educação básica e orienta para a criação de uma parte diversificada, que será construída segundo as características regionais e pelos atores da localidade. A questão que advém daí são aquelas que motivaram a elaboração desta pesquisa. A inclusão de uma parte diversificada seria o suficiente para assegurar a presença das especificidades locais dentro do currículo? Teriam as secretarias estrutura para ir além do que lhe seria proposta no documento original? Como os municípios se organizariam diante deste documento? Como os instrumentos do pacto federativo colaborativo funcionariam para a efetivação desta política educacional? A 12.796/13 deixava muitas lacunas sobre essa política e por isso contou com outros instrumentos e normativas para regular sua efetivação, um deles é o Plano Nacional de Educação aprovado no ano seguinte.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei 13.005/14, deu adesão à pretensão de formulação de uma base comum curricular. Em suas estratégias o PNE consolida o objetivo de construção de uma base nacional como instrumento para alcançar diferentes metas da educação básica, expressando a intenção de que a BNCC pudesse contribuir de diferentes formas para a melhoria da qualidade da educação nacional e, desta forma, à efetivação do direito à educação. Podemos verificar tal objetivo expresso na Meta 7 do PNE que estabelece “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). A melhoria da educação básica será expressa através das notas medidas pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a cada dois anos e estabelecidas nas estratégias do Plano como meta para a educação básica, conforme o quadro abaixo, retirado do PNE:

Quadro 1 – Meta 7 (PNE-2014-2024)

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE 2014-2024

Para alcançar o objetivo de melhoria de qualidade, o PNE estabelece um aumento na nota do Ideb. O Ideb utiliza duas variáveis para sua nota: o fluxo escolar, progressão dos estudantes entre as etapas/anos da educação básica, e a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala. A primeira dentre as 36 (trinta e seis) estratégias estabelecidas pelo PNE para alcançar a melhoria de qualidade é:

(...) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE 2014-2024).

Logo, melhoria de qualidade pode ser lida, na primeira estratégia do plano, como melhoria mensurável pelo Ideb, fluxo e nota de prova externa. Tendo expresso um currículo comum, a aposta é de que o conteúdo da prova estará colocado para todos igualmente. “A base é base”, como explica a apresentação do MEC. Ela é o ponto de partida para todas as instituições de educação do país, se colocando como um direito. Para Souza (2016), a BNCC se apresenta como aquilo que remete à sustentação e envolve a ideia de fundamento, evidenciando que uma base nacional comum curricular determina o currículo como conjunto de conhecimentos, fatos, saberes, aprendizagens, práticas fundamentais. Assim, a Base evoca um campo político do que é tido como necessário e fundamental. Somado ao adjetivo nacional, traduz a ideia de que a educação brasileira pode reunir o conjunto de práticas educativas e de conteúdos do currículo, tendo como estratégia para tanto os instrumentos de avaliação.

A partir do substantivo comum, essa noção do que é qualidade parece querer homogeneizar, o oposto da diversidade e das singularidades locais, características do nosso país e da nossa educação: “as singularidades, as especificidades, a pluralidade, a diversidade que diz das muitas infâncias, crianças, experiências, interesses, relações socioculturais,

escolas, comunidades e grupos” (SOUZA, 2016, p. 141). As singularidades e a diversidade são tantas no país, e há tantas camadas na distribuição desiguais dos bens e das instituições que, dentre as estratégias do PNE, na mesma Meta 7 para o alcance da qualidade na educação, estão também: a garantia de transporte gratuito para locomoção dos estudantes; programas suplementares de acesso a saúde e alimentação; acesso a energia elétrica, água tratada e esgoto sanitário para todas as escolas; acessibilidade às pessoas com deficiência; combate a violência com a identificação de maus tratos sofridos pelos alunos. Estes são apenas alguns dos tantos problemas e questões que atravessam a educação pública em todo território nacional. Um país com uma enorme diversidade cultural e uma abissal desigualdade social, que construiu como principal política para a melhoria da educação básica um currículo comum, parece minimizar, senão desconsiderar em grande medida, as perversas condições de vida de muitas de suas crianças e jovens. Parece a interpretação simplista de um sistema educativo com grandes desafios. Parece apenas os esforços de uma pequena elite econômica e politicamente dominante que nunca adentrou fisicamente nas nossas mazelas sociais, um esforço de impor suas próprias crenças e desejos de educação. Mas não se restringem somente aos aspectos econômicos, há, também, os conflitos culturais de raça e de classe. Nas palavras de Apple:

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante (APPLE, 2002, p. 56).

É diante de tal constatação que tentamos descrever ao longo deste trabalho uma análise que consiga ao menos deixar entrever as tantas camadas e teias que formam a complexidade das políticas educacionais, incluindo esta. É na tentativa de apresentar este esboço, envolvendo algumas tensões, que a seguir apresentamos um breve panorama histórico da construção da BNCC.

2.2.1 A Construção da Base Nacional Comum Curricular: breve panorama histórico

Cada fase histórica tem suas concepções sobre as políticas públicas urgentes a serem efetivadas. Assim é a realidade histórica compartilhada pelos sujeitos de seu tempo que dão

os nexos de suas ações e das políticas por eles organizadas.

Assim, de maneira bastante simplificada, podemos considerar que grande parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer as demandas que lhes são dirigidas pelos atores sociais ou aquelas formuladas pelos próprios agentes do sistema político, ao mesmo tempo que articulam os apoios necessários. Na realidade, o próprio atendimento das demandas deve ser um fator gerador de apoios - mas isto nem sempre ocorre, ou, mais comumente, ocorre apenas parcialmente. De qualquer forma, é na tentativa de processar as demandas que se desenvolvem aqueles "procedimentos formais e informais de resolução pacífica de conflitos" que caracterizam a política (RUA, 1998, p. 3).

Nem sempre tão pacífico ou ligadas somente ao tempo presente se fazem as políticas. A BNCC, ao contrário disto, é resultado de uma política que se encaminha há alguns anos no país, como já dito aqui, e que tem produzindo muitos debates acerca do tema.

é possível perceber que as iniciativas governamentais de organizar o sistema educacional do País, de modo a fortalecer a unidade nacional federativa, vai [sic] se modificando com o passar do tempo e se especificando, cada vez, pelo segmento etário. Foi assim que as propostas de padronização curricular foram incidindo sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, especialmente após a LDB/1996 (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 154).

Desde a promulgação da LDB há um encaminhamento governamental sobre questões curriculares. Neste sentido a BNCC se materializa ancorada em tantos outros ordenamentos legais que são resultados de lutas pelos sentidos da educação e como alcançá-los. §Para Apple (1979) uma análise das mediações ideológicas e culturais se faz necessária para a compreensão dos discursos na formação de consciência dos indivíduos. Para tanto, iremos sintetizar brevemente as considerações do autor sobre hegemonia, que Apple esclarece tomar das considerações de Antonio Gramsci, para então darmos continuidade à descrição das ações de construção da BNCC.

Para Apple (1979) ao analisar a escola, essa, para além de reproduzir aspectos da desigualdade econômica, também preserva e distribui uma propriedade simbólica, que o autor chama de "capital cultural". As escolas produzem e reproduzem formas de consciência de modo a manter os mecanismos de dominação em que há de fato "uma relação dialética entre cultura e economia" (APPLE, 1979, p. 13). Existe um conjunto de condições econômicas que controlam a atividade cultural, desenvolvida também no espaço da escola, mas isso ocorre de forma complexa e difusa, não é meramente uma ideologia imposta. Isto se dá nas atividades, contradições e relações entre os sujeitos na medida que organizam suas

vidas cotidianas, nas suas diferentes relações e instâncias sociais. A hegemonia é um conjunto organizado de significados e práticas, compreendida nos valores e na ação:

Portanto, a hegemonia não se refere a um amontoado de significados que residem em nível abstrato em algum canto no topo de nossa mente. Refere-se, antes, a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos (APPLE, 1979, p. 14).

Para o pesquisador a hegemonia é um processo de formação social complexo e imbricado em instituições, práticas e sentidos. Ela se constitui na realidade social, na incorporação dos significados e neste quesito as instituições educacionais são importantes agências de transmissão de uma cultura efetivamente e os currículos, um importante instrumento para a cristalização de tais significados. Tanto na teoria como num sentido da história há um processo de tradição seletiva em que uma cultura dominante é dissimulada como um passado significativo, dentro de uma tradição. Nisto está o cerne do processo em que um campo possível é escolhido e incorporado com um sentido de unidade, os outros são negligenciados e excluídos. Aí ocorre o desenvolvimento e alterações de um estado a outro, implicado na formação social ampla, presente em diferentes instituições e dentro de um contínuo fazer e refazer (APPLE, 1979).

É dentro do entendimento de hegemonia, trazido logo acima, que Apple (1979) descreve a escola como um espaço não só de preparação de pessoas, mas também, de preparação do conhecimento dentro de uma tradição seletiva e da incorporação cultural. A escola, além de distribuir uma cultura efetivamente, também forma pessoas com valores e significados. Estes valores e significados serão aqueles selecionados e considerados adequados e válidos por um determinado conjunto econômico e cultural. Por isso, para o autor, ideologia, hegemonia e tradição seletiva são conceitos fundamentais para uma análise de política educacional, questão incorporada à análise que é realizada por este trabalho. Uma produção curricular, seja para qualquer segmento escolar, também se constitui na luta por hegemonia dos sentidos e significados do senso comum e, também, por esse espaço que servirá para incorporar e dar sentido ao que deve ser ensinado nas escolas. O senso comum é a naturalização de certas ideias hegemônica que passam a ser vistas como essenciais na vida prática e passam a apoiar e se conectar ao discurso hegemônico. Porém tais construções não são permanentes, é necessário que tais elementos sejam reafirmadas, porque estarão constantemente disputando espaço e sentido com outros discursos e visões de mundo

(APPLE, 2001).

De posse de tais pressupostos podemos dizer que a política pretendida pela Base dita o que é essencial ensinar e aprender e, portanto, é formuladora de um sentido educacional que busca o consenso e se baseia em uma seleção discursiva hegemônica. Sua construção teve início em 2010 (BRASIL, 2018)¹³, quando especialistas discutiram os direcionamentos da Educação Básica na Conferência Nacional da Educação (CONAE), que visava consolidar um novo Plano Nacional de Educação (PNE), dando uma resposta a uma política que tinha a participação dos conselhos e atendendo, assim, à participação popular preconizada na Constituição. Entre as discussões, destaca-se o início de um debate acerca do dever do Estado de ofertar Políticas Educacionais que possibilitassem iguais condições a todos os sujeitos inseridos na Educação Básica brasileira. A BNCC se ampara em outras políticas educacionais, conforme expresso em seu texto, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Neste ponto, esclarecemos que sabemos haver, também, um trabalho sério e pessoas comprometidas com a educação que defendem o uso de currículo e de sistemas de avaliações, mas deixamos as perguntas propostas por Apple: “que grupo lidera tais esforços "reformistas"? Essa pergunta leva naturalmente a outra, de maior amplitude: tendo em conta a resposta à primeira pergunta, quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso?” (APPLE, 2011, p. 76).

Apple (2011) nos dá um pequeno esboço, nesse trabalho que aborda conhecimento oficial e currículo nacional, de como um trabalho baseado em um currículo nacional mais positivo e cauteloso demandaria esforços. Um trabalho mais ativo e inventivo para docentes e discentes exigiria formação de professores, mudanças estruturais na escola, nas relações com professores e alunos, com os currículos das escolas, com os materiais e as avaliações. Tais mudanças envolvem formação e construção de novos vínculos, o que demandaria uma nova visão sobre o ensino e a aprendizagem e que requereria tempo, esforços e investimento. Salienta, ainda, que somente o estabelecimento de um currículo nacional é um investimento de baixo custo que resultará em uma escolha frustrada.

É exatamente na aposta em uma política curricular que se ampara a proposta de melhoria de qualidade da educação em curso no país. No ano seguinte à aprovação da Lei nº 12.796/13, os debates em torno da organização de uma base curricular comum foram sendo

¹³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em 20/06/2018.

encaminhados. As discussões tomaram mais corpo, uma vez que a justificativa para sua elaboração foi atrelada ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em especial à meta sete, que tem como estratégia a implantação de base curricular em consonância com as metas dois e três, a quais visam garantir direitos de aprendizagem, acesso e permanência das crianças e jovens à educação básica. Estas metas tratam da universalização do acesso e da conclusão na idade recomendada no ensino fundamental e no médio, questões caras às políticas educacionais brasileiras. Como estratégias para alcançar estas metas, foi previsto para a Educação Básica a formulação de uma base nacional curricular garantidora de qualidade na educação, segundo as estratégias do PNE.

De acordo com o MEC¹⁴, a BNCC, desde a sua concepção, propunha seguir uma dimensão democrática estabelecida na Carta Magna (BRASIL, 1988), organizando sua construção com a participação popular. Foi a partir de 2015 que o governo brasileiro iniciou o processo de mobilização de diversos setores para o que denominou como construção da Base, principalmente aqueles setores ligados à educação. Nesse momento queremos ressaltar como a dimensão da participação esteve presente na proposta da política de formulação do texto Base e como ela ocorreu de fato. Sobre esse tema, o site do MEC afirma que foram realizados dois encontros com representantes de várias instituições.

Neira, Alviano e Almeida (2016) descrevem o processo de construção da primeira e segunda versão da BNCC em cinco etapas:

(...) publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (NEIRA; ALVIANO; ALMEIDA, 2016, p. 35).

No que se refere à primeira versão da BNCC, para os autores, sua construção se deu a partir de uma equipe composta por especialistas da educação: professores e professoras indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades. Segundo os autores, tal documento serviria para estabelecer um diálogo com a comunidade educacional de todo país. Segundo Barreiros (2017), muitas críticas foram realizadas, principalmente pela redução da autonomia das secretarias de educação, escolas e professores

¹⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em 20/06/2018.

no documento inicial. A autora questiona a falta de diálogo com pesquisadores da área de currículo e os critérios para a escolha da equipe de especialistas. Os professores foram indicados pelo grupo de assessores a partir de alguns critérios: ser professor doutor de universidades envolvido com atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à educação básica; ter participação anterior em políticas do MEC voltadas à educação básica (PNAIC, PNLB, PACTO do Ensino Médio, PNBE, dentre outras); ter participação em processos de elaboração de currículos municipais e/ou estaduais (BARREIROS, 2017).

(...) nosso ver, o fato de se fazer uma consulta pública não garante um movimento de construção coletiva, visto que as ações de sujeitos possuem “pesos e medidas” distintos, tanto que a elaboração tem sido realizada por especialistas a quem são conferidas uma hegemonia, mesmo sendo esta provisória (BARREIROS, 2017, p. 6).

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, quando aconteceram 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A segunda etapa teve como característica uma consulta pública que visava à participação mais ampla da sociedade:

Etapa esta que contou com mais de 12 milhões de contribuições, mostrando assim que a sociedade brasileira não abriu mão de apresentar suas sugestões para os rumos da educação. A organização e categorização das contribuições recebidas ficou a cargo de equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ, sendo em seguida analisadas pelos assessores e especialistas. Aliado às contribuições advindas do portal da BNCC, deu-se também a participação de leitores críticos que emitiram pareceres acerca da primeira versão. Associações científicas ligadas aos segmentos ou componentes curriculares também se reuniram e enviaram suas observações (NEIRA; ALVIANO; ALMEIDA, 2016, p. 36).

Para Lorangeira (2017), a construção da BNCC desde 2015 vem recebendo críticas no seu processo de elaboração e nas suas metodologias. Para a autora houve a construção de um documento por um seleto grupo com concepções hegemônicas sobre a educação e, ao contrário da difundida propaganda de participação democrática, não houve vasta participação de todos setores da educação, principalmente de professores e gestores das escolas. Exemplo disso é que, a partir de uma matriz elaborada por especialistas contratados pelo Ministério da Educação, na educação infantil os temas e objetivos da proposta foram organizados em dois eixos: “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “campos de experiência”. Também foram especialistas que dividiram as crianças da Educação Infantil em três faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7

meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)¹⁵. Ao que parece, nossa política segue copiando determinados conceitos inventados em outros contextos e tendo outras experiências como importantes parâmetros.

Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão. Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019) a terceira versão era para incorporar as críticas recebidas na sua versão anterior, o que não ocorreu. Alguns especialistas participaram de todas as versões do documento, outros foram substituídos após a mudança de governo imposta pelo poder legislativo brasileiro em 2016.

Para Larangeira (2017), a terceira versão encaminhada da Base evidenciou a fragmentação da Educação Básica com a exclusão do Ensino Médio; a autora também apontava à época para a contrariedade no respeito à diversidade e para a pluralidade das orientações sexuais retirada das questões de gênero e sexualidade e em um desenho do texto em torno de competências, que poderia incorrer na ênfase no indivíduo e não na coletividade. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho e em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Foi um processo marcado por muitas disputas e num momento político conturbado que o país atravessava.

Esse processo de construção foi marcado por disputas teóricas, ideológicas e políticas. No âmbito dessas disputas, ocorre o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, fato que paralisa o andamento de formulação da BNCC, que, à época (abril de 2016), já estava na sua segunda versão, encaminhando-se para a terceira e última (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 154).

Para Barbosa, Martins e Mello (2019), a construção de uma BNCC não foi um consenso e sim um ponto de divergência e críticas. Para os autores, o documento final é fruto de pressões políticas e de arranjos realizados com a composição do MEC, em diálogo com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-governamentais (Todos para a Educação) e “parte da classe política, em especial deputados e senadores que tinham interesses em temas como diversidade de gênero e ensino religioso, além de posições contrárias aos avanços alcançados entre os anos de 2003 e 2016”. (BARBOSA; MARTINS;

¹⁵ Algumas categorias apresentadas na BNCC para a Educação Infantil foram organizadas anteriormente por uma experiência italiana (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

MELLO, 2019, p. 154). Os autores elencam tais avanços citando como exemplo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); Programa Universidade para Todos (ProUni); ampliação da escolarização obrigatória do Ensino Fundamental para 4 a 17 anos; Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, dentre outros. Os pesquisadores ainda apontam a desarticulação que acabou ocorrendo com o texto da BNCC e as três etapas da Educação Básica, sendo que a sua versão final exclui o Ensino Médio, uma vez que o Governo do presidente Michel Temer aprovou no Congresso Nacional uma reforma exclusiva para essa última etapa da Educação Básica.

Rocha e Pereira (2016, p. 218) trazem uma importante discussão das diversas entidades representantes de segmentos da educação que se pronunciaram diante da formulação de um currículo comum. Para a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (2015), a BNCC deveria constituir-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica visando à construção da cidadania numa educação humanista. Defende o debate, incluindo a concepção curricular. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2015), no GT 12: Currículo, junto com a ABdC/Associação Brasileira de Currículo, elencou nove motivos que embasam o posicionamento contrário à BNCC, citando alguns: riscos à democracia, devido o caráter homogeneizador da proposta; dispositivo para avaliações em larga escala e desqualificação do trabalho docente. A Associação também lançou em seu portal uma campanha em oposição à BNCC denominada de “Aqui Já Tem Currículo”.

Ainda segundo Rocha e Pereira, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE (2015), a preocupação está no viés descritivo e prescritivo do documento numa lógica pouco permeável aos projetos pedagógicos das escolas. Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a BNCC insere-se na perspectiva da lógica do mercado/capital e caracteriza-se como um receituário a ser adotado. Considera imperativo da educação de qualidade os princípios de autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural.

É a aproximação com as ideias de Apple que nos faz questionar esta estrutura de formulação curricular, dada a partir de especialistas, em um formato importado de experiências exteriores sobre uma concepção sobre currículo e conhecimento e, ainda, na ideia de que um parâmetro de currículo nacional é o suporte e o impulso para a melhoria da

educação e a diminuição das desigualdades. A BNCC aglutinou forças políticas distintas em torno de um mesmo interesse, mas com objetivos diversos: do tema de uma política nacional propositiva de currículo, que busca estabelecer o que é apropriado ensinar em todo território nacional bastante extenso e diverso.

Por fim, salientamos que, embora esta análise se concentre em nível nacional, é impossível perceber as políticas educacionais contemporâneas sem as contextualizar devidamente no plano internacional. Para Apple (2002), subjacente a uma proposta de qualidade mais elevada, a uma educação que atinja um determinado nível de aprendizagem, há uma maior aproximação entre a educação e os propósitos econômicos em geral. Entre outras questões, o autor destaca a busca pela inserção econômica no plano internacional e as pressões que os blocos financeiros exercem internamente em muitos países. Do mesmo modo, a pressão em reinstalar uma visão seletiva e hegemônica de uma cultura comum, com o intuito de dar maior ênfase a uma “tradição ocidental”, à religião, à língua, entre outras, está profundamente relacionada com as ameaças que certos grupos mais conservadores sentem diante do avanço de concepções culturais mais plurais e democráticas (Apple, 2002).

2.2.2 As disputas em torno das políticas educacionais

Como já tratamos, no início desse capítulo, a política se faz mediante disputas de pautas eleitas como prioritárias para um determinado momento. É a partir de tais pautas que se organizam os diferentes sujeitos e a concorrência pelos sentidos e os rumos das políticas. Com a pretensão de dar um breve panorama das disputas em um cenário macro das políticas educacionais, narraremos, de forma sucinta, algumas nuances e atores que pressionam e fazem política. Conforme destacam Tiriba e Flores (2016), vários atores sociais participaram da construção da BNCC, de forma que as autoras defendem a necessidade da identificação de quais grupos estão envolvidos em quais disputas e seus interesses subjacentes, “pois estudos diversos já identificaram vários grupos de interesse privado atuando fortemente em todos os níveis e etapas da educação, nas últimas décadas” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 162). Este exercício de identificação de alguns atores que participaram desta política, que buscaremos tratar nesta seção.

Apple (2002) demonstra nesse artigo como há grupos que são alinhados com uma perspectiva neoliberal e guiam-se pela conceitualização de um Estado fraco, de modo a

conceber o que é privado como necessariamente bom e o que é público como necessariamente mau. As instituições públicas, como as escolas, são vistas como “buracos sem fundo” nos quais o dinheiro é investido e que não conseguem providenciar resultados adequados. Daí a proposição de enxugamento do Estado e um maior estímulo à iniciativa privada, bem como a busca por instrumentos que possam medir a eficácia e eficiência das instituições públicas, de alguns setores alinhados com a perspectiva de Estado explicitada por Apple.

No que se refere ao encaminhamento das políticas educacionais e a arena de disputas em torno delas, há que se considerar as diversas agências e instituições não-governamentais que exercem pressão e influência sobre o cenário de formulação e encaminhamento das leis e ações do governo. Essas entidades e sujeitos possuem suas concepções e estratégias para a organização das políticas. Um exemplo dessa atuação é apontado por Leher (1999), em que, segundo o autor, o Banco Mundial atuou como se fosse o próprio Ministério da Educação dos países periféricos. O organismo estabeleceu critérios para políticas sociais como condicionalidades a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. O empréstimo de recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica realizada pela entidade financeira, permitiu que politicamente se tornasse o maior influenciador de políticas e, ainda, um centro mundial de informações sobre o desenvolvimento desses países (LEHER, 1999).

Organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico atuam na orientação de políticas educacionais em países periféricos desde a década 1980. Isso ocorre pelo interesse tanto no potencial econômico que a educação representa, como em sua funcionalidade para formação de mão de obra. Para Apple (2002), a visão dos alunos como capital humano, diante de um mundo cada vez mais competitivo, os coloca numa perspectiva de futuros trabalhadores que devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência. Aqui, ideia de “consumidor” é crucial. Para as políticas de perspectiva neoliberal o mundo é um vasto supermercado e a escolha consumista que assegura a democracia. Diante disso, a educação é vista, também, como mais um produto e objeto a ser consumido. “Deste modo, a democracia tornou-se numa prática de consumo, já que o cidadão ideal é o comprador. Em vez da democracia ser um conceito político

transformou-se inteiramente num conceito econômico” (APPLE, 2002, p. 58).

Em um cenário de aproximação e aprofundamento das relações do governo brasileiro com tais entidades, foi possível tal composição de poder em torno das políticas educacionais no país. A influência do Banco Mundial sobre a reforma da educação brasileira, encaminhada por seus diagnósticos e suas orientações, impactou profundamente as escolhas políticas adotadas nesta área, sobretudo durante os 8 anos (1995-2002) de governo de Fernando Henrique Cardoso (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014). Nesse período que foram formuladas as diretrizes que encaminharam a materialidade dos intentos constitucionais de organização de uma base curricular para todo país.

É nesse contexto, também, conforme o entendimento de Mota Junior e Maués (2014), que ocorre uma reorientação na agenda e no conteúdo das políticas formuladas pelo Banco Mundial para os países periféricos. Essa mudança atende às transformações conjunturais de escala global e ao fracasso das políticas de crescimento econômico, bem como, à busca pela estabilização política e a redução da pobreza. Para os autores, o combate à pobreza, ponto importante para o Banco Mundial, é encarado pelo custo social advindo do ajuste estrutural. Nessa lógica é dado destaque à necessidade de serviços sociais promoverem a equidade e a eficiência.

Uma população educada, pela lógica do organismo, terá maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país e, como consequência, será mais capaz de fazer escolhas corretas e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral (World Bank, 1999a; 1999b). Além disso, a educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (World Bank, 1999b, p. 5) (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1141).

A base da questão, para os pesquisadores, é: ao investir e melhorar a qualidade da educação e de outros serviços sociais, seria possível manter o apoio dos eleitores às reformas econômicas como as privatizações, assegurando a adesão da população e, assim, estabilidade política e econômica? Mota Junior e Maués (2014) apontam que as condicionalidades do Banco Mundial como estratégia para promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil no processo de globalização neoliberal, significou, no caso do Brasil a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações e a destruição de um precário Estado Social, o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a

avaliação e a produção de conhecimento.

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

A estratégia para monitoramento das condições da Educação Básica, tendo as gestões uma maior autonomia local, foi a responsabilização crescente das instituições pelo rendimento escolar de seus alunos a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente. Houve, então, a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. Com essa mudança na concepção da lei, o controle passa a ser exercido mediante a avaliação externa, atrelado a um parâmetro curricular. Enfatizamos com a narrativa dessas políticas o caráter central das avaliações que necessitam de parâmetros para estabelecer aprendizagens, definindo o que é qualidade e melhoria da educação.

É nesse contexto que são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (1996), a própria LDB n. 9394/96 reflete essa perspectiva de descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1140).

Para os autores as reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial levaram a constituir uma regulação educativa assentada em três pilares: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Seguindo o percurso da influência do Banco Mundial nas políticas educacionais

brasileiras, vamos tratar agora de como este organismo percebe o que já foi construído como política pública para a educação infantil e do que aponta como necessidade para os próximos anos. Tal como destacado no primeiro capítulo deste trabalho, embasado em um estudo longitudinal de Kramer (2001; 2011) de levantamento de dados sobre a educação infantil no estado do Rio de Janeiro, e mesmo no próprio texto da Base, a meta para os próximos anos, para diferentes níveis da educação nacional, são os aspectos relacionados com a qualidade. Assim também é tratado no documento do Banco Mundial para a educação infantil que iremos apresentar agora. Iremos utilizar o relatório do Banco Mundial que faz um balanço da Educação Infantil no Brasil, Educação Infantil: programa para a geração mais importante do Brasil, lançado em junho de 2011, de autoria de David K. Evans e Katrina Kosec.

O relatório faz agradecimentos, logo nas suas páginas iniciais, esclarece a ligação da sua pesquisa com dois municípios do Estado de São Paulo e o Rio de Janeiro. Em seus quatro capítulos, fala sobre o caráter prioritário da Educação Infantil para os próximos anos, a necessidade de oferecer um serviço de qualidade para as crianças, nas estratégias para atingir as crianças mais pobres e por fim, indica quais devem ser os próximos passos no avanço das políticas para esta etapa da educação.

O estudo aponta o caráter positivo e os avanços das políticas governamentais para a Educação Infantil nos últimos 20 anos e aponta os estudos da pesquisadora Sonia Kramer. Utilizando dados de Kramer, explicita que vivenciamos um cenário diferente daquele relatado pela pesquisadora no início dos anos 2000, que apontava para “o fato de apenas a minoria de crianças dessa faixa etária estar sendo atendida no Brasil” (2006, p. 89). Os autores do relatório apontam que as políticas para a Educação Infantil no Brasil, nos últimos anos, geraram uma melhora significativa da situação das crianças o que possibilita abrir caminho para melhorias futuras. O principal argumento utilizado para justificar os investimentos neste segmento, são os impactos positivos da Educação Infantil, aí principalmente a pré-escola, no desenvolvimento cognitivo no curto prazo e nos níveis de aprendizado no médio prazo. Os instrumentos utilizados para tais medições, segundo indicação do texto, são as avaliações externas. Outro impacto positivo, apontado em seguida, é a melhoria na escolaridade e na renda como ganho no longo prazo. Utiliza como exemplo os casos de Campo Grande, Florianópolis e Teresina, que, segundo o relatório, obtiveram um impacto positivo e muito significativo nos resultados da Provinha Brasil, particularmente entre crianças que frequentaram pré-escolas de boa qualidade.

Também orienta para a necessidade de ofertar o atendimento em pré-escolas às crianças pobres, porque, segundo o relatório, são elas que apresentam desvantagem cognitiva inicial ocasionada por um menor estímulo em casa e que, tal situação é agravada com o tempo, criando uma enorme desvantagem para essas crianças. Logo, crianças pobres são as que mais precisam de Educação Infantil e as que mais se beneficiam com ela (BANCO MUNDIAL, 2011). Kramer (2006), salienta que tal perspectiva compensatória da pré-escola é dirigida para as crianças mais pobres e está presente em diversos documentos nacionais que organizam a educação infantil há décadas no país: “a família é considerada doente; o meio, inadequado, e a cultura, inferior” (KRAMER, 2006, p. 101):

Parte-se da hipótese de que a concepção de infância implícita nos discursos oficiais, supõe que exista um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças de classes sociais dominadas (economicamente, desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como carentes, deficientes, inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido (KRAMER, 2006, p. 24).

No capítulo II, tratando da garantia de qualidade, o relatório é muito claro em seu entendimento do que se configura um atendimento de qualidade: “a melhoria da qualidade da educação pré-escolar significa melhorar a estrutura do programa e as atividades” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 45). O estudo argumenta que a baixa avaliação da qualidade, para creches e pré-escolas, tem nas atividades e na estrutura do programa as áreas que apresentam os maiores problemas. É citada a inadequação do programa, a falta de atividades de qualidade, e do espaço ser desinteressante, e, falando mais precisamente das atividades realizadas com as crianças, são feitas as seguintes considerações:

Com relação às atividades, existem deficiências em todas as áreas: elas tendem a serem inadequadas desde os jogos com blocos até as atividades físicas, atividades motoras finas (quebra-cabeças, jogos, etc.), atividades de ciência ou natureza, o uso de livros etc. Para dar exemplos mais específicos, faltam atividades como – no nível de creche – as que envolvem livros, as que incorporam música e movimento, atividades de ciência e natureza e uso adequado de vídeos e do computador (ou seja, conteúdo apropriado à idade, períodos de tempo adequados e somente para crianças com mais de 12 meses de idade) (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 20).

A qualidade do atendimento, segundo o relatório, resulta em desenvolvimento geral das crianças maior do que em espaços de pior qualidade, especialmente em termos de desenvolvimento social e cognitivo. E, observam ainda, que as melhorias na qualidade das atividades e do programa são formas relativamente baratas de aumentar a qualidade da

Educação Infantil. Alegam que outros tipos de investimentos, como a melhoria de infraestrutura, não tiveram impacto sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância, que é necessário identificar os elementos de qualidade mais importantes para gerar melhores retornos. Nesse ponto, o texto sublinha a importância de se oferecer um atendimento de qualidade, segundo os critérios colocados pelo documento. Para Kramer (2006) é atribuído à pré-escola uma solução terapêutica para as carências culturais das crianças e uma possível resposta para a escolarização. Logo, parece que podemos antever que qualidade para a educação infantil será a possibilidade de uma escolarização subsequente bem-sucedida.

Assim, podemos pensar que embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como um meio de possibilitar melhoria nas escolas, avaliando-as segundo critérios tidos como objetivos, os seus efeitos poderão ser justamente o oposto. Os critérios, ainda que pareçam objetivos, darão resultados que não o serão, dadas as diferenças de recursos e de segregação social. Poderá então sublinhar ainda mais as diferenças, entre "nós" e "os outros", agravando os antagonismos sociais, culturais e econômicos resultantes. O currículo poderá ser lido de acordo com a posição que os sujeitos se situam social e culturalmente. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não parece ser a receita para "coesão", e sim para resistências e para novas divisões. Seus fundamentos culturais, segundo critérios-padrão, são próprios daqueles que o criaram e servirá de pauta para a classificação de tantas outras comunidades culturais (APPLE, 2011).

Com relação aos professores, o texto avalia positivamente o esforço por melhorar a qualificação dos professores deste segmento nos últimos anos, porém ressalta que a qualidade das atividades é ainda deficiente. Aponta como sugestão para essa deficiência, além dos guias e das diretrizes curriculares publicados pelo MEC, a necessidade de orientação específica sobre as melhores atividades de estímulo. Os professores de Educação Infantil também precisam de treinamento prático, não apenas um seminário sobre como ensinar de forma mais eficaz, e precisam também de uma cuidadosa supervisão, quanto a tal prática, o documento sugere que seja feita por professores mais experientes (BANCO MUNDIAL, 2011).

O documento traz uma experiência positiva que, segundo os autores, poderia servir de exemplo para outros municípios, o caso do município do Rio de Janeiro. Segundo o relato, a rede municipal de educação do Rio de Janeiro desenvolveu seus próprios guias

curriculares, com orientações sobre a estrutura do programa e atividades específicas. Essas orientações são descritas da seguinte forma:

As diretrizes do Rio também fornecem orientações sobre a estrutura do programa, dando prioridade às atividades cognitivas no período da manhã, seguidas de atividades de leitura no início da tarde e atividades ao ar livre mais tarde. As diretrizes sugerem como o dia pode ser organizado, alternando essas atividades com tempo livre (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 27).

A experiência do Rio de Janeiro trouxe para a educação infantil de sua rede apostilas com atividades de leitura e escrita e a tentativa de estabelecer testes de desenvolvimento desta capacidade ao final da pré-escola. Esta prática foi muito questionada por professores através do sindicato local. O documento, além de apontar para a organização de guias curriculares e do desenvolvimento de atividades pelos professores, também salienta para a introdução de testes de desenvolvimento cognitivo infantil em todas as creches do município, descrevendo-os como instrumento eficaz para identificar as creches bem-sucedidas na promoção de aprendizagem para as crianças – os resultados desses testes foram desvinculados dos perfis de cada criança. É possível vislumbrar uma proposta que se coloca para a educação infantil ligada ao entendimento do que é qualidade para toda a educação básica, para tal perspectiva isso ocorre mediante critérios de aprendizagem definidos e avaliação ligada às etapas seguintes da escolarização. O relatório orienta, ainda, que para melhorar a qualidade da Educação Infantil, outros níveis de governo devem apoiar os municípios.

Para a implementação da política curricular em curso no país, o governo brasileiro divulgou o seguinte comunicado na página eletrônica do MEC:

O objetivo é obter financiamento junto à instituição para a implementação das mudanças necessárias para atender os estudantes. Nessa fase inicial, a instituição se mostrou aberta em ser parceira do país. O orçamento do banco para projetos do governo brasileiro nos próximos dois anos é de US\$ 1,5 bilhão, aproximadamente R\$ 5 bilhões de reais.

Parte dos recursos do empréstimo será destinada à assistência técnica ao MEC e às secretarias estaduais e distritais de educação, permitindo a oferta de serviços de consultoria especializada de alto nível. Neste contexto, o valor será destinado, por exemplo, a discussões relacionadas aos itinerários formativos e alternativas, implementação dos novos currículos e treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma. A liberação da verba ocorrerá desde que os estados atendam a todas as etapas de viabilização do projeto aprovado.

O projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional e, em seguida, sancionado pelo presidente da República, Michel Temer (MEC¹⁶).

Dentro deste complexo cenário de formulação de políticas e nas disputas pelos sentidos da educação, o governo brasileiro buscou financiamento com o Banco Mundial para encaminhamento de sua política educacional curricular. A política prevê, inclusive, o apoio às diferentes esferas de governo da federação. O apoio e a cooperação desta política curricular pode ser percebido como um *continuum* nas políticas educacionais das últimas décadas no país, no que se refere a financiamento, formulação e implementação, conforme buscamos demonstrar ao longo desta seção. Dos diversos atores que disputaram a formulação desta política, podemos pensar no Banco Mundial como um ator que vem imprimindo uma determinada mentalidade sobre a organização e a eficiência educacional, mentalidade essa que buscamos descrever nessa seção. Tal sentido atuou nas das políticas educacionais desenvolvidas no país nos últimos anos e, por consequência, reflete nas decisões e nas experiências de outros entes políticos, naquilo que se projeta como possibilidade de melhoria educacional, nas palavras de Tiriba e Flores (2016):

Nesse contexto, temos diversos grupos envolvidos com a elaboração desta base nacional, processo que, provavelmente, após sua aprovação, irá se desdobrar em um conjunto de ações formativas e de produção de publicações que subsidiarão avaliações em larga escala, ações essas que geram interesse, tanto de grupos diretamente vinculados à área, quanto de outros, mais envolvidos com a prestação de serviços ou, ainda, com o mercado editorial. No contexto atual de instabilidade política e econômica do país, cabe, ainda, destacar a existência de outros atores, não diretamente ligados à educação, que também se voltaram a esse debate, uma vez que, tal definição implicará a institucionalização de um documento normatizador, em âmbito nacional (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 162).

Barreiros (2017) descreve que o movimento em prol da construção de um currículo nacional atraiu diferentes instituições, como os bancos: Bradesco, Itaú Unibanco e Santander; grupos empresariais: Gerdau, Natura, Volkswagen e; grupos privados da área educacional: Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. Estes atores, novos e antigos, disputam espaço e influência nas políticas educacionais, interessados em determinadas visões e encaminhamentos que a política pode ser influenciada.

Avelar e Ball (2017) perseguem uma dessas novas redes de governança do Estado

¹⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>, acesso em 06/02/2020.

para descrever as disputas políticas no atual cenário. Há o que os autores chamam de uma “nova filantropia” formada por complexas redes de agências e instituições não-governamentais no Brasil. Os autores analisaram a relação entre o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que propunha determinados padrões de aprendizagem para a educação brasileira, e o governo federal. Tal entidade se configurou como um espaço de colaboração entre a nova filantropia e o Estado. Nesta configuração, tais entidades da nova filantropia veem as doações como investimentos e os resultados como retornos, elas se envolvem nas decisões sobre como o dinheiro é utilizado e com isso trazem novos atores para as políticas educacionais. Para os autores, o Estado está se “reformulando como um novo fazedor de mercados, instituidor de comissões de serviços e monitorador do desempenho” (AVELAR; BALL, 2017, p. 3).

Para Tiriba e Flores (2016), tivemos diversos grupos envolvidos com a elaboração da Base nacional. Estiveram presentes tanto os grupos ligados diretamente à educação, como aqueles envolvidos com os serviços educacionais, como o mercado editorial, e, ainda, alguns atores que se voltaram especificamente para esse debate. O Movimento Escola sem Partido, por exemplo, surgiu como grande interessado na tramitação e aprovação de um documento curricular normatizador de âmbito nacional. Segundo as autoras, a segunda versão da BNCC foi debatida em 31/05/16 na Câmara dos Deputados, em seminário promovido no âmbito da Comissão de Educação e Cultura, “que contou com quatro mesas – uma delas composta exclusivamente por entusiastas deste movimento calcado no combate a uma suposta hegemonia ideológica da esquerda” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 160). As autoras apontam para a necessidade de identificação dos interesses que se apresentaram e que pontuam as lutas e os sentidos da educação. Nesse mesmo sentido, na concepção de Arelaro, o Movimento Escola sem Partido visa “ao controle sistemático da atuação de professores e professoras, da educação infantil ao ensino superior, e em especial, da autonomia docente e escolar evitando e inibindo seu posicionamento crítico sobre quaisquer temas polêmicos” (2017, p. 216).

Nos seus estudos, Avellar e Ball (2017) salientam para a articulação da política educacional em diferentes países com os aspectos econômicos de competitividade da economia global. Os discursos estão cada vez mais condicionados por práticas de impacto, avaliação, eficiência e competição. Para os autores, existe uma noção presente na política mundial de que a educação contribui com uma alta qualificação para o mercado de trabalho

baseada no conhecimento. A lógica do mercado está se expandindo de modo a, cada vez mais, sujeitar o social e o público aos seus interesses e visão de mundo, atingindo um alto grau de aderência construído nos últimos 30 anos.

Trazemos estas narrativas para o trabalho no intuito de demonstrar os diferentes atores que compõem a política curricular acompanhada neste estudo e o complexo cenário de disputas. Não é nosso objetivo estabelecer ou explicitar as redes de formulação da BNCC. No entanto, é nossa intenção demonstrar a complexidade da trama que envolveu a formulação da Base e dos diversos interesses que estavam envolvidos na formulação de seu texto, tal como é exigido em uma análise que considere diferentes aspectos e fatores que operam nas políticas. A definição de uma Base curricular nacional colocou em disputa e em evidência diferentes projetos de nação.

2.3 Uma Base Curricular para a Educação Infantil?

O direito à Educação Infantil é bastante claro nos dispositivos legais, já presentes naqueles anteriores à BNCC. Desde a LDB (BRASIL, 1996) há uma produção significativa de documentos publicados para a Educação Infantil pelo MEC: Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da Criança de 1995 e reeditado pelo MEC em 2009 (BRASIL, 2009), Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) – tais documentos orientam as formas de organização em diferentes âmbitos da Educação Infantil. Podemos afirmar, assim, que eles produziram currículo ao longo deste tempo (KRAMER, 1997). No documento da Base há a ratificação e ênfase nessa noção dos direitos das crianças à educação. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, a proposição curricular também se coloca para ela. Logo, propomos a reflexão do quanto essa política, pensada principalmente para o êxito escolar dado nos conhecimentos comuns aos educandos, fixa aprendizagens. Assumindo um contorno de currículo como lista de conteúdos a serem aprendidos, também, pelas crianças pequenas.

Depois de vinte e três anos da inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica e da responsabilidade dos municípios de a organizarem e ofertarem, podemos afirmar que tais elementos foram um grande avanço para a área e propulsores de

conquistas e direitos para as crianças. Temos agora um percurso a narrar, muito ainda para avançarmos na concretização e ampliação de direitos, a resistirmos para manutenção das conquistas e tanto ainda a construirmos em novas proposições. Nessa seção vamos apresentar um apanhado dos últimos anos na estruturação legal para a educação infantil e algumas considerações sobre currículo para esta etapa da educação.

Vamos começar salientando que após a promulgação da LDB o debate acerca das condições efetivas da educação infantil girava em torno, principalmente, das precárias condições materiais das instituições e da ausência de profissionais com formação adequada para atuar na EI (KRAMER, 2002, p. 69). Muitas prefeituras estavam dando os primeiros passos na adequação da passagem das creches da pasta de assistência social para a educação. Havia muito a se fazer na organização dessas instituições e, principalmente, na formação dos profissionais que agora deveriam ser professores. Nos anos seguintes assistimos à mobilização dos profissionais e de entidades ligadas à educação para a adequação legal deste segmento, o que resultou, inclusive, na formulação de políticas e de leis. Como exemplo citamos o lançamento, em 2005, do ProInfantil¹⁷, destinado à formação inicial e em trabalho, na modalidade normal, aos profissionais que já atuavam em sala de aula na Educação Infantil. Seguindo o percurso histórico, em 2006 foi publicado o documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

No que se refere ao currículo, a Educação Infantil contou, durante um período de tempo, com o documento do MEC de 1998, o Referencial Nacional para a Educação Infantil, documento que fora alvo de muitas controvérsias no meio acadêmico, até 2010 quando foi homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que também fomentou discussões e críticas, mas ainda assim, com aprovação em parte expressiva do meio educacional. Durante os anos 2000 ocorreram ainda outras duas grandes

¹⁷ Em 2005, com aproximadamente 1.410 cursistas, o ProInfantil começou com o Grupo Piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, para formação de tutores e de professores formadores, entre outras atribuições. Em 2006, com aproximadamente 2.2443 cursistas, o MEC iniciou o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí, e Rondônia. Em 2008, com 3.562 cursistas, teve início o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora com a parceria de quatro Universidades Federais. Em 2009, com o intuito de uma ampliação das ações e terminalidade do Programa, inicia-se o Grupo 3 em 18 estados com 9.231 cursistas: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze Universidades Federais compunham a parceria com o MEC na implementação do Grupo 3. Do Grupo Piloto até o Grupo 3 perfaz um total de 16.646 cursistas ingressos no ProInfantil. Disponível em <http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm>, acesso em 24/03/2018.

transições para a EI, a primeira em 2005 com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e, com isso, a entrada das crianças no primeiro ano com 6 anos de idade, que para a Educação Infantil representou a retirada das crianças desta faixa etária. A segunda mudança ocorreu em 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional 59, que estabeleceu a Educação Básica aos 4 anos de idade, incluindo assim a EI na obrigatoriedade de oferta pelo Estado e de matrícula pelas famílias. Esta emenda foi discutida pelo meio acadêmico e educacional nos anos seguintes no prisma de acompanhamento da implementação da expansão de vagas e do que significava esta nova conjuntura para a EI. Nesta mesma Emenda Constitucional estava prevista a outra alteração, que atualmente é acompanhada por toda comunidade educacional, a formulação e implementação de um currículo nacional para toda a Educação Básica, incluída aí a Educação Infantil também. É possível identificar nesse processo de constituição da Educação Infantil um campo em permanente disputa, com a ausência de políticas de currículo em determinados períodos históricos e o aumento em outros, representando as concepções que cercam esse segmento.

O debate acerca do que seria adequado como proposta curricular para a Educação Infantil caminha em paralelo às conquistas desta etapa da educação, sendo uma antiga disputa. Para Kramer (2002) currículo para EI é uma proposta pedagógica ampla, dinâmica e flexível, que reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas:

Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, mas um caminho também a construir. (KRAMER, 2002, p. 74).

Na percepção de Kramer, e de outros pesquisadores (Machado, 1994; Kishimoto, 1994), o currículo, para existir na materialidade e fazer sentido para a vida dos sujeitos, necessita de propostas pedagógicas que sejam a expressão da construção social conjunta dos atores envolvidos, e não apenas um manual a ser implementado, porque ele carrega, também, um projeto de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Para imprimir a cidadania e a participação de todos os envolvidos – crianças, professores/ educadores, profissionais não-docentes, famílias – precisa levar em conta as necessidades e especificidades da realidade concreta. Esses referenciais teóricos ajudam a situar o debate no

período da LDB e após ela, quando a grande questão da Educação Infantil era o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica. Que efeitos esse reconhecimento traria na prática?

Aqui ressaltamos a perspectiva em que este trabalho se identifica, da impossibilidade de uma proposta única diante da realidade que é múltipla. Toda proposta curricular para a EI prescinde antes de tudo, de um lado, de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura, e, de outro lado, pensar na formação permanente dos profissionais que nela atuam de modo a favorecer a execução de propostas emancipadoras na construção do conhecimento (KRAMER, 2002).

A partir da constatação da educação como um direito das crianças e de suas famílias (BRASIL, 1988) e das especificidades da educação infantil, propomos algumas questões para reflexão: como uma Base curricular poderia contribuir para a consolidação de uma concepção de currículo para a educação infantil que afirmasse as interações e a brincadeira como eixos dos projetos curriculares voltados para esta etapa? Como a Base poderia colocar as crianças como protagonistas de sua aprendizagem, de modo a assegurar às crianças o direito a experiências que dialoguem com seu patrimônio cultural (BRASIL, 2010)? Como a Base poderia contribuir para pensar a organização de espaços educativos, como espaço de aprender a viver integralmente e não somente como espaço de transmissão e apropriação de determinado conhecimento, eleito por adultos especialistas como essencial? Quais seriam suas referências para construção de estratégias educacionais que contribuíssem para a especificidade da infância e das singularidades dos sujeitos expressarem a vida?

2.3.1 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

Um documento oficial carrega os muitos sentidos e as muitas disputas de um tempo e lugar. Carrega os sonhos e as contradições das lutas, embates e acordos possíveis, as vezes vividos e travados há gerações. Podemos dizer, então, que um documento carrega vestígios de temporalidade e de muitos sujeitos. Sujeitos múltiplos e plurais. Aqui, nesta seção, serão descritas e analisadas as proposições para formulação de currículos para a Educação Infantil colocadas pela BNCC. O documento final é esse emaranhado de sujeitos e suas disputas. Carrega sentidos, sonhos, utopias e contradições. Seu texto final provocou o posicionamento e a articulação para a ação, a aceitação e a resistência. É deste texto que iremos tratar agora

e dialogar com algumas vozes que se anunciaram sobre ele.

Apresentamos uma revisão de literatura sobre as produções que tratam da BNCC para a Educação Infantil, que se justifica pelo desafio de conhecer e sistematizar o que já foi produzido sobre esta temática, dando indicativos dos referenciais teóricos que darão suporte às análises deste trabalho e como esta política vem sendo compreendida no âmbito acadêmico. São com essas vozes que iremos dialogar para tentar compreender o que foi produzido para a educação infantil na Base e, no terceiro capítulo, de como isso refletiu no documento municipal de Nova Iguaçu.

Para chegarmos nos textos listados na tabela abaixo, foi realizada uma pesquisa nos anais da 38ª Reunião Nacional da Anped e no sítio eletrônico Google Acadêmico. No site da Anped elencamos os trabalhos que tratavam especificamente da Base para a Educação Infantil. No Google Acadêmico a pesquisa ocorreu, primeiro, no mês de julho de 2018 e, posteriormente, entre os meses de setembro e outubro de 2019, utilizando as palavras-chave “Base Nacional Comum Curricular” e “Educação Infantil”, filtrando somente artigos, e num recorte temporal de cinco anos, entre 2015 a 2019. Esse recorte temporal se justifica pela discussão e implementação em torno da BNCC. Como resultado dessa investigação, obtivemos 25 artigos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Revisão de Literatura da BNCC para Educação Infantil

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
ANO	REFERÊNCIA
2015	MORAIS, A. G. Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na Educação Infantil? Revista Brasileira de Alfabetização . Vitória, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015. OLIVEIRA, Z. de M. R. Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate. Revista Veras . São Paulo, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015.

<p>2016</p>	<p>ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Debates em Educação. Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.</p> <p>BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação. Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.</p> <p>CEZARI, E.; CUNHA, R. S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo. Revista Observatório. Palmas, v. 2, n. 4, out./2016.</p> <p>FREIRE, R. T. J.; BORTOLANZA, A. M. E. Sobre letrar ou alfabetizar na Educação Infantil: a linguagem na Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Alfabetização. Vitória, v. 1, n. 4, jul./dez. 2016.</p> <p>MELLO, A. da S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. L.; SANTOS, W. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. Motrivivência. Florianópolis, v. 28, n. 48, setembro/2016.</p> <p>PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil entre desafios e possibilidade dos campos de experiência educativa. Revista EccoS. São Paulo, n. 41, set./dez. 2016.</p> <p>SOUZA, M. L. A. Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. Debates em Educação. Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.</p> <p>TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. Debates em Educação. Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.</p>
<p>2017</p>	<p>ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. Revista Pro-posições. Campinas, v. 28, set./dez. 2017.</p> <p>ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil:</p>

	<p>avanços e retrocessos. Revista Zero-a-seis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.</p> <p>BAPTISTA, M. C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Revista Paideia. Belo Horizonte, n. 19, 2017.</p> <p>BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, movimentos e ações políticas. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA.</p> <p>CAMPOS, M. M. Balanço Analítico da Educação Infantil: Direitos em risco e consensos possíveis. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA.</p> <p>FARIA, A. L. G. Balanço Analítico da Educação Infantil: questões curriculares e direitos em risco. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA.</p> <p>LARANJEIRA, C. A Base Nacional Comum Curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil. Revista Aleph. Niterói, n. 29, dez. 2017.</p> <p>OLIVEIRA, Z. de M. R. A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA.</p> <p>PORTELINHA, A. M. S. et al. A Educação Infantil no contextos das discussões da Base Nacional Comum Curricular. Temas & Matizes. Cascavel, v. 11, n. 20, jan./jun. 2017.</p> <p>RODRIGUES, A. C. da S. et al. Base Nacional Comum Curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento. Revista Lugares de Educação. Bananeiras, v. 7, n. 14, jan./jul. 2017.</p>
2018	<p>BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. Série-Estudos. Campo Grande, v. 23, n. 49, set./dez. 2018.</p>

	<p>VIEIRA, M. de S. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista PÓS. Belo Horizonte, v.8, n.16, nov. 2018.</p> <p>VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. de A.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. Revista Horizontes, v. 36, n. 1, jan./abr. 2018.</p>
2019	<p>BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. Movimento-Revista de Educação, Niterói, n.10, jan./jun. 2019.</p> <p>MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do Assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, jan./abr. 2019.</p>

Fonte: Anais da ANPEd e Google Acadêmico.

Os textos acima, vasculhados e incorporados a esta pesquisa, trazem diferentes abordagens sobre a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, que diferem com relação às proposições e críticas que fazem a tal política. Esclarecemos, também, que os textos listados nos anos de 2015, 2016 e 2017 serviram de base para o início deste estudo, subsidiando o entendimento da política que, à época, se encaminhava no âmbito municipal. As considerações desses autores foram de fundamental importância para este trabalho, porque nos auxiliaram a olhar para esta política e como ela se materializou. As inquietações e proposições destes textos estiveram presentes em nossas discussões e foram valiosas fontes de interlocução.

A partir de tais considerações, levantamos a seguinte questão: o que a Base produziu de sentido para a educação básica e, aqui nosso recorte de estudo, para a educação infantil? Tentaremos esboçar a seguir, um pequeno mosaico de pressupostos que tentam debater esta questão.

Para Barbosa et al. (2016), um currículo para a Educação Infantil é um tema que, por si só, produz polêmicas e levanta muitas dúvidas, sobretudo porque, para um grande número de estudiosos da educação, a concepção de currículo está atrelada a uma sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes de maneira rígida e descolada dos interesses dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, para os

autores, não se pode estranhar as controvérsias que tal proposta, de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, levantou para a área educacional.

A Base se apresenta como um conjunto de textos voltados para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio não compôs este primeiro conjunto porque seu texto foi aprovado somente posteriormente. “A BNCC, que inicialmente tinha o propósito de articular as três etapas da Educação Básica, na sua versão final, exclui o Ensino Médio, pois o Governo Temer já havia aprovado no Congresso Nacional uma reforma exclusiva para essa última etapa da Educação Básica” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 156). A parte voltada para a Educação Infantil está situada em 22 páginas divididas em seis sub-tópicos, a saber: A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, A Educação Infantil no Contexto da Educação Básica, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, Os Campos de Experiências, Os objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na seção “A Educação Infantil”, logo no início de sua apresentação, há um apanhado histórico da constituição da Educação Infantil como um campo específico e sua incorporação como parte da Educação Básica na legislação vigente no país. São apresentadas as dimensões do cuidar e educar como processos indissociáveis para a EI e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para esta etapa da educação, quais sejam: as interações e as brincadeiras – tal como estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nas palavras de Barbosa et al¹⁸, com as DCNEI “se constituiu a referência maior na elaboração da proposta de BNCC no que se refere à Educação Infantil” (2016, p.16). Tal referência ocorreu, inclusive, para o entendimento de currículo para esta etapa da educação, que, segundo os autores, é muito claro nas Diretrizes. O currículo é concebido, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na articulação das experiências e saberes das crianças em diálogo com o “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, Art. 3º). Logo, uma proposta que estimule a observar, reconhecer,

¹⁸ Os autores desse texto participaram da primeira e segunda versão da BNCC como consultores para a educação infantil, a saber, Maria Carmen Silveira Barbosa, Silvia Helena Vieira Cruz, Paulo Sergio Fochi, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

escutar, relacionar-se com as crianças, que são o centro desse processo.

Em seguida o texto da Base apresenta os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, que são seis ao todo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, tal como elencado do quadro abaixo, retirado do documento.

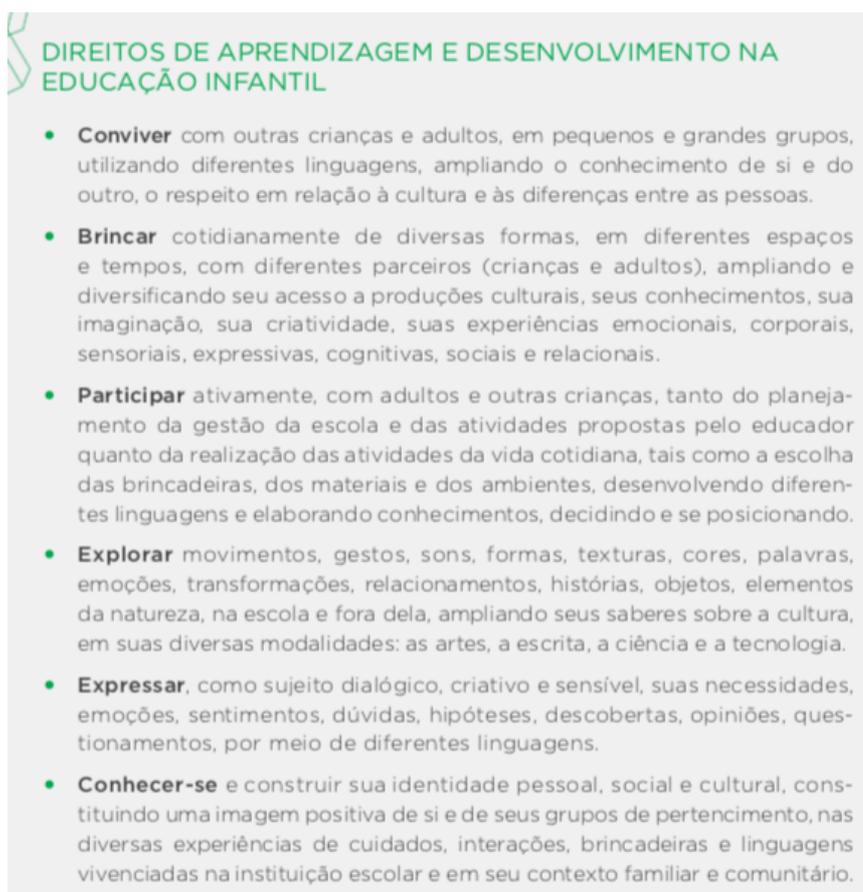


Figura 1 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil. Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Para Portelinha et al. (2017), a Base traz um entendimento da criança como o centro do processo educativo e sujeito ativo das práticas cotidianas. Os processos pedagógicos ocorrem a partir da concepção de construção do conhecimento na materialidade de suas experiências e na interação com as outras crianças e com os adultos. “O documento revela, portanto, uma compreensão de criança enquanto produtora de cultura e construtora do seu conhecimento” (Portelinha et al., 2017, p. 34).

Quando comparada com outros documentos da educação infantil, que tratavam de

currículo para esta etapa, é interessante notar os seguintes apontamentos sobre as mudanças na concepção de infância:

No que tange à concepção de infância, à visão presente na BNCC, que já estava nas DCNEIs, migra de pressupostos ancorados na Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo nas matrizes piagetianas e desenvolvimentistas, de caráter maturacional e universal, para uma perspectiva calcada na Sociologia da Infância, em que a criança é vista como um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e de desenvolvimento (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 158).

Para os autores, a Base superou a concepção de infância com uma visão de passividade dela diante dos processos de socialização e desenvolvimento, presente em documentos anteriores, para a concepção de um sujeito ativo e autoral, algo que já estava nas DCNEI. Tal perspectiva exige um interesse sobre as construções das crianças, uma observação atenta e acompanhamento das suas produções. Exige, também, uma intencionalidade educativa, que consiste nas organizações e proposições dadas pelo educador através das experiências e interações que serão oportunizadas, de modo a permitir às crianças se autoconhecerem, conhecerem aos outros e ao mundo físico e cultural. Caberá ao educador elaborar e criar tais situações de aprendizagem através de um planejamento prévio e fazerr o acompanhamento por meio da observação e do registro das atividades, individual e do grupo: “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2017, p. 35-37). Com relação a tal olhar para a docência na educação infantil, destacamos a questão da formação dos profissionais desta etapa da educação com suas especificidade e singularidades, daí a “necessidade de se promover oportunidades de formação continuada que possibilitem que os docentes ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre a sua prática pedagógica” (Barbosa et al., 2016, p. 27).

Na continuidade de suas proposições, o documento traz Os Campo de Experiências, sendo cinco ao todo: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e

associados às suas experiências (BRASIL, 2017, p. 40).

Elaboramos no quadro abaixo os Campos de Experiências e suas definições, conforme exposto na BNCC para a educação infantil:

Quadro 3 – Os Campos de Experiências na BNCC

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	
O eu, o outro e o nós	Esse campo trata da importância da interação das crianças com adultos e seus pares, e como isso influencia na sua construção social. Estabelece a Educação Infantil como o espaço no qual se constrói características como autonomia, independência, reciprocidade, senso de autocuidado, que possibilita aos sujeitos o contato direto com outros grupos sociais, outras culturas e costumes.
Corpo, gestos e movimentos	Este Campo traz a preocupação com um repertório de atividades diversificadas, que trabalhe os movimentos corporais e os sentidos como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras, permitindo assim que a criança ganhe centralidade, explorando o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno.
Traços, sons, cores e formas	Ao ter contato nas escolas com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas a criança pode ser sujeito da sua aprendizagem, criando assim suas próprias criações artísticas e culturais. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em produções como as artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual. Tudo a fim de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Ouvir a criança na Educação infantil é de extrema importância, é disso que se trata este campo. Respeitar o momento de fala e promover os momentos de escuta potencializam a sua participação na cultura oral. Pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas narrativas e em múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Possibilitar uma diversificada e rica variedade de textos, desenhos e possibilidades letradoras vão constituir uma relação de apropriação com a escrita.
Espaços, tempos, quantidades, relações e	É importante que as crianças tenham sua curiosidade quanto ao tempo e espaço instigada e esclarecida. A relação com as coisas e lugares onde

transformações	estão inseridas as situam no mundo e lhes dão a noção de pertencimento. Se preocupa com as experiências das crianças frente aos fenômenos do mundo físico e sociocultural.
-----------------------	--

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Em relação a essa organização curricular, dada em Campos de Experiências, para Barbosa, Martins e Mello (2019), há um deslocamento do foco de quem ensina para quem aprende, quando comparado a documentos mais antigos, como o RCNEI. Para os autores, tal concepção incorpora ideias já contidas nas DCNEIs, que propunham as diferentes linguagens. A BNCC valoriza as experiências das crianças, ou seja, se volta para a compreensão do que as crianças fazem, de suas ações e então do que é oportunizado para elas.

Barbosa et al. (2016), nos esclarecem que:

(...) a ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países, como na Itália, onde essa organização curricular foi prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991) posteriormente revisado na legislação de 2012. Nessa mesma direção, embora com uma concepção diversa da italiana e mais uma vez destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar, propusemos que a BNCC se estruturasse a partir de “Campos de Experiências” (...) (BARBOSA et al., 2016, p. 23).

Para os autores, os Campos de Experiências poderiam oferecer às crianças uma vivência dada pela interação com pessoas, objetos e situações com um sentido pessoal de imersão na vida cotidiana. Tais situações seriam oportunizadas e mediadas pelos professores. Nesse mesmo sentido, Barbosa, Martins e Mello (2019) avaliam que a BNCC ao valorizar os campos de experiências das crianças, desloca o foco de quem ensina para quem aprende, ou seja, “interessa compreender o que as crianças fazem, por meio de suas experiências, com as aprendizagens que são ofertadas para elas” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 159).

Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) alertam para o grande desafio colocado com essa forma de organização curricular, porque romper com a forma escolar organizada por disciplinas e áreas de conhecimentos é se desligar de uma forma comum e já incorporada e instituída em creche e pré-escola. Para as autoras, propor a organização curricular em campos de experiência requer “uma concepção de educação que compreenda a experiência

como forma privilegiada de viver a infância e rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 82). Também solicitam saber qual concepção de experiência é referenciada no documento, porque como salientam as autoras “a experiência é única, singular, sensível, apresentando assim uma dimensão de incerteza, e por isso abre-se ao desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 83).

O documento faz também uma categorização das crianças dentro de três grupos de faixas etárias “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 42). Para Arelaro (2017), a forma como a Base dividiu as crianças representa um retrocesso à psicologia comportamentalista, que dividia as crianças em estágios de desenvolvimento. Pontuamos aqui que o texto da Base salienta para uma não fixação rígida desta divisão etária – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas – apresentada a seguir:

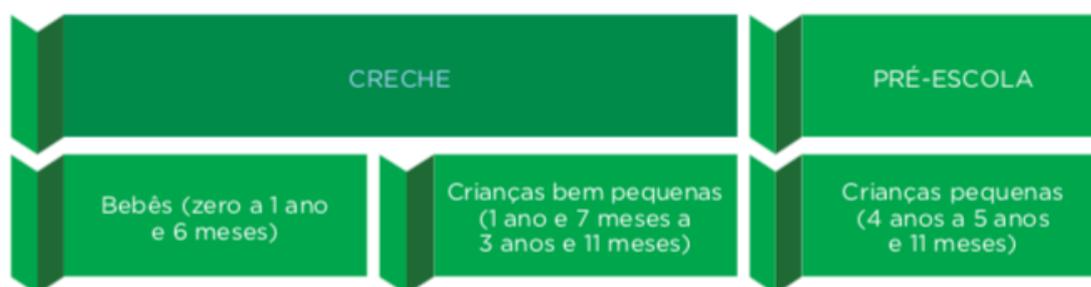


Figura 2 – Os Grupos Etários na BNCC para a Educação Infantil. Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Para Bortolanza e Freire (2018), o risco de organizar um quadro etário será sempre o da percepção que subjaz a ele de um desenvolvimento linear e em etapas, o que pode constituir um entendimento que padroniza e empobrece o desenvolvimento das crianças.

Uma vez estabelecidos no documento o que são os Campos de Experiências, o texto traz o que são, segundo a BNCC, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento essenciais para a educação infantil, que “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de**

aprendizagem e desenvolvimento¹⁹” (BRASIL, 2017, p. 42). Categorizado por Campos de Experiência e faixa etária, os objetivos de aprendizagem estão assim dispostos, entre as páginas 43 a 50:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

Figura 3 – Os Campos de Experiência e os Objetivos de Aprendizagens na BNCC para a Educação Infantil. Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Para Barbosa, Martins e Mello (2019), a Base para a educação infantil acabou incorporando pressupostos de natureza didático-metodológica propostos por grupos e instituições privadas de educação que passaram a ter maior influência na política quando o texto já se encaminhava para sua terceira versão (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, entre outros). Para as autoras, uma apresentação prescritiva dos conteúdos, formas de ensinar ou quando ensinar, acabou se contrapondo aos referenciais que sustentavam a Base.

Uma das principais críticas à versão definitiva da Base, no capítulo que trata da Educação Infantil, incide sobre a ênfase dada aos processos de alfabetização, centrados, sobretudo na leitura e na escrita. Essa ênfase, antecipa modelos de escolarização presentes nas etapas posteriores, negligenciando ou reduzindo, de maneira significativa, outras experiências e vivências (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 163).

Larangeira (2017), aponta que na reformulação da segunda para a terceira versão da base no campo de experiências antes denominado Escuta, fala, pensamento e imaginação, passou a ser denominado Oralidade e Escrita, “que tende à preparação para aprendizagem da escrita e da leitura, compreendidos como competências fundamentais para o acesso ao

¹⁹ Grifo do autor.

Ensino Fundamental” (2017, p. 124).

Tal temor já era explicitado por Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), que advertiam para a possibilidade de construção de práticas pedagógicas “objetivadoras, conteudistas” e pautadas naquilo que a criança ainda não tem e que precisará adquirir. Para as pesquisadoras, o risco dessa concepção baseada na falta, poderá levar a uma busca para o que a criança precisaria fazer, num acúmulo de experimentos possíveis e posteriormente uma acumulação de conteúdos. Esse fato poderá repercutir na avaliação como um instrumento técnico padronizador e assim também a “padronização das práticas pedagógicas, da formação de professores, da produção de material didático e a avaliação” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 86).

Bortolanza e Freire (2018) advertem para os riscos da forma como foi organizado os campos de experiências como objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:

Cabe salientar que a divisão dos campos de experiências se constitui numa organização didática, mas que, nas práticas educativas, a integração dos campos de experiências se constitui como caminho metodológico. Assim, um trabalho pedagógico na Educação Infantil que fragmenta o chamado *arranjo curricular* proposto em disciplinas ou em áreas de conhecimento isoladamente demonstra a fragilidade dessa base curricular (BORTOLANZA; FREIRE, 2018, p. 94).

Os autores que trouxemos para debater sobre os campos de experiências, sinalizam para um dado que também nos preocupa: propostas curriculares orientadas, que se apresentam de uma forma que parece prescrever as experiências e as práticas pedagógicas, terão quais efeitos para os currículos municipais e, conseqüentemente, para as crianças e os professores? Da forma como ficou organizado os campos de experiências com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, parece que o foco saiu do sujeito e foi para a preparação do sujeito que precisa, *a priori*, vivenciar uma tal experiência, inclusive porque a Base traz as aprendizagens necessária para o ensino fundamental.

Em seu último tópico para a Educação Infantil, a BNCC traz uma preocupação com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que segundo o documento:

(...) requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2017, p. 51).

O texto traz em seguida mais dois quadros com a síntese das aprendizagens que as crianças precisam, e, segundo o documento, têm direito a ter desenvolvido como elemento a ser ampliado e aprofundado no Ensino Fundamental. Reafirma neste momento que estas aprendizagens não são uma condição ou pré-requisito para o acesso a etapa seguinte da educação básica (BRASIL, 2017, p. 51). Mas afirmamos aqui os temores de como isso possa ser incorporado aos documentos municipais e as intenções por detrás de um direito se transformar numa necessidade, tal como Arelaro salienta, “Há um risco inclusive, de que a educação infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental” (ARELARO, 2017, p. 216).

Abramowicz (2017) alerta para estas intencionalidades exteriores, naquilo que ela chama de colonização da pré-escola. Tal intento coloca uma funcionalidade prática e útil para as proposições econômicas desta etapa da educação. A Educação Infantil funcionaria como a solução para os problemas das etapas seguintes da escolarização e por isso incumbida de resolver algumas de suas crises, “como o desempenho escolar deficiente e desigual entre as crianças de diferentes classes sociais, gênero e raças. Além disso, nessa etapa a educação continua a ser vista como um antídoto contra a pobreza” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 190).

Por fim, vamos trazer algumas palavras para outra grande questão que se anuncia para os currículos municipais, a garantia da diversidade dentro das especificidades locais. A Base trata da formação, em espaços de educação institucionalizada, de seres expressivos e falantes, produtores e reprodutores de cultura, construídos por suas próprias palavras e a de outrem. Tal questão remete atenção e cuidado ao formular um documento normativo que distribua campos de experiência e liste objetivos de desenvolvimento por grupo etário em contextos muito diversos. Em um artigo, Abramowicz e Tebet (2017) afirmam que a infância trazida pela BNCC nos seus campos de experiências se contradiz a ideia de múltiplas infâncias presentes nas dimensões continentais do país e nas diferentes condições sociais e econômicas e defendem a seguinte hipótese:

a proposta de uma Base Curricular Nacional para a Educação Infantil se insere no âmbito das políticas neoliberais de elogio à diversidade e em um processo que vai ao encontro da lógica privatista de educação de construir estratégias educacionais nas quais as diferenças não façam nenhuma diferença; as disputas e as diferenças de concepções fiquem circunscritas ao currículo e possam se organizar em materiais didáticos, educacionais e pedagógicos, a fim de unificar currículos a serem vendidos às redes

públicas de Educação Infantil (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 194).

Como a diferença irá compor os campos de experiência? A multiplicidade de infâncias é reconhecida e defendida em outros instrumentos legais, como a Constituição, a LDB, as DCNEI, bem como no que tem sido produzido pelo meio acadêmico. A questão que emerge é: como será trabalhada a diversidade frente aquilo que é a base? – que nesta perspectiva se apresenta como imprescindível, “a base é base”. Ainda mais impositiva é tal questão frente às especificidades do currículo pensado para a educação infantil, que valoriza o encontro, a interação, a observação, e o que emerge desse cotidiano. Essa vida, permeada de singularidades em diferentes contextos geográficos e sociais, estão contemplados nos sentidos da Base? A Base produz sentido que valoriza uma educação pensada para estas questões?

Para Souza (2016), o terreno sob o qual a Base para a educação infantil estabelece os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, em consonância significativa com uma abordagem que percebe a criança como protagonista, é desafiador e arriscado. Isso porque tais concepções concorrem com outros sentidos e práticas, que avançam na educação pública, e disputam lugar com interesses capitalistas com foco em resultados. Tais interesses colocam em cena matrizes formativas restritas à dimensão cognitiva e a um conjunto de habilidades desarticuladas das questões sociais, culturais, étnico-raciais, de classe, idade e gênero que as compõem e afetam. “Afim, garantir que as experiências múltiplas das crianças sejam respeitadas como parte constitutiva do currículo representa um desafio diante de perspectivas fundadoras enrijecidas, que focam apenas um dos aspectos da formação dos sujeitos” (SOUZA, 2016, p. 144). Por isso, terminamos este capítulo com a seguinte questão: é possível unificar diferenças e fazê-las caber em currículos?

CAPÍTULO 3

“NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM SE EDUCA SOZINHO”

Paulo Freire (1987) dá as pistas das dimensões que abarcam a educação e suas muitas disputas através do enunciado que escolhemos para abrir este capítulo. Somos sozinhos no aporte biológico que nos constitui, em nossa materialidade, e somos plurais na profusão de indivíduos que nos auxiliam na leitura e compreensão do mundo. Somos natureza e somos cultura. Lado a lado somos constituídos por essas duas dimensões, dentro de um processo sempre inacabado de ação e transformação de nosso corpo biológico e cultural em uma infinidade de variações. É nessa disposição antropológica e simbólica que nos desenvolvemos mediados pelo mundo e pelos sujeitos do mundo. Pois é pensando nestes entrecruzamentos que compõe o ser humano e suas formas de apreender o mundo e, portanto, a educação, que neste capítulo convidamos o leitor a percorrer as pistas de uma política curricular sendo implementada em um município do Estado do Rio de Janeiro.

Nos capítulos anteriores tratamos das bases que deram ao Brasil uma determinada organização sobre a oferta de educação institucionalizada e de como tal organização se conformou aos limites e ajustes do pacto federativo positivado na Constituição Federal. Por conta desde pacto, alguns aspectos da política são marcados pela centralidade de decisões e da gestão, em especial por parte da União, enquanto outros aspectos se caracterizam pela autonomia de diversos entes federativos, especialmente municípios, na tomada de decisões específicas. O pacto pressupõe necessariamente uma colaboração entre entes da federação, de forma que tais decisões centralizadas e difusão não concorram, mas sim colaborem, se complementem. É somente pela existência desta organização do Estado brasileiro, condicionante também das políticas educacionais, que a discussão que propomos neste trabalho se faz possível e é, também por isso, que se deu a escolha de um município como campo de investigação.

Neste trabalho a política é concebida como um instrumento sempre em movimento para a mediação de conflitos e tomada de decisões coletivas que se desdobram em múltiplos cenários de disputas. Nos últimos anos as políticas educacionais no país estão voltadas, principalmente, para a qualidade da oferta e como alcançá-la. O que gera um cenário de disputas de influências sobre diretrizes ou instrumentos para aferir o alcance da almejada

qualidade. Esses instrumentos pretendem produzir elementos que possam ser replicados em diversos contextos e mensuráveis, através de resultados vinculados a variáveis numéricas, como ocorre nos outros segmentos da educação. Essa concepção justifica, defende e necessita de um currículo para padronizar um quadro que pode ser reproduzido e resultar em aferições de qualidade. Há, portanto, muitos pontos de disputa em torno do sentido de qualidade e do que seria um currículo adequado. Para entender esse processo, ao longo da dissertação foi realizado um breve histórico da política curricular em curso no país e de como esta ficou estabelecida para a educação infantil, recorte deste estudo. Trouxemos também algumas produções acadêmicas que discutem a organização desta política para a educação infantil.

Neste terceiro e último capítulo apresentamos os dados de campo e suas análises. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e 2019. Nesse período, acompanhamos as estratégias da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para a implementação da BNCC. Começaremos o capítulo descrevendo a pesquisa de campo, dando um panorama de como o município se apropriou das orientações do Ministério da Educação para a sua própria reformulação curricular e os resultados dessas ações. Finalizamos com um cruzamento entre os dados obtidos por nós em Nova Iguaçu e o resultado de outras pesquisas sobre o mesmo tema em outros contextos.

Primeiramente trazemos as explicações das escolhas metodológicas para esta pesquisa. Logo em seguida descrevemos as diferentes etapas e desdobramentos da política na localidade e, por último, seus resultados e a análise.

3.1 Aprendendo em Comunhão: as referências e as metodologias em um estudo de caso

O objetivo dessa seção é explicitar os conceitos que permeiam todo o trabalho, inclusive as opções que foram feitas em relação à pesquisa de campo. Pretendemos demonstrar com isso as relações entre os conceitos que serviram de suporte, e que dão os elementos para as escolhas metodológicas, e a própria abordagem da temática ao longo de todo o texto. Optamos por tratar de algumas categorias apoiados em elementos da teoria crítica, bem como, descrever diferentes elementos e instâncias da política com o objetivo de

complexificar o problema e, assim, tornar possível a realização da chamada “análise relacional” proposta por Apple (1979). Por isso a escolha de uma abordagem e de conceitos que trouxeram sempre a ideia de disputas e de não-linearidade dos processos que ligam o macro e o microssocial, compreendendo que são contextos em diálogo e não em esferas com diferentes hierarquias.

Para Apple (1979), precisamos situar o indivíduo a quem se destina a política — aqui falamos de bebês, crianças e professores — no contexto das relações sociais, políticas e econômicas em que estão submetidos e por onde transitam. Não são sujeitos abstratos nem apartados da complexa estrutura de poder ligada à economia, política e cultura, e, por isso, a importância da ideia de relação entre esses elementos e a própria proposta de uma análise relacional:

Até o momento propus que qualquer apreciação séria do papel desempenhado pela educação numa sociedade complexa deve apresentar, como parte principal de seu plano, pelo menos três elementos. É preciso que ela situe o conhecimento, a escola e o educador nas reais condições que determinam esses elementos. Proponho, ainda, que esse ato de situar deva ser orientado por uma visão de justiça social e econômica, caso haja de ser significativo. (...) e só podem ser entendidas plenamente por meio de uma análise relacional (APPLE, 1979, p. 25).

A citação acima afirma que a educação está relacionada com os elementos de uma sociedade complexa, e que o âmbito macro e micro estão imbricados e se relacionam. Portanto, Apple propõe que uma investigação que faça uso da análise relacional precisa situar a atividade educacional em um campo que está permeado pelas disputas e conflitos dos aspectos econômicos, ideológicos e sociais. Assim, tendo como ideia relacionar a diversidade de questões que permeiam a educação, foram escolhidas algumas categorias importantes para este trabalho, sempre visando a complexidade das relações. Essas categorias, que abordamos desde o início do trabalho, foram: federalismo colaborativo, currículo, política educacional curricular, hegemonia e educação infantil São elas também que orientam a leitura que fazemos dos dados do campo.

Para uma análise relacional (APPLE, 1979) quanto à implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, foi fundamental o desenvolvimento da noção de que o contexto das decisões políticas. O processo de tomada de decisões das políticas públicas é formado por um cenário de influências e disputas que irão repercutir na educação como um todo. Portanto, a noção de política, neste trabalho, é de uma constante disputa entre

os diferentes sujeitos que imprimem nela uma determinada ideologia e a defesa de seus interesses. Por isso podemos dizer que as políticas não são neutras e nem estáticas, ao contrário, elas são constituintes do poder e do Estado e, por isso, alvo de duradoura rivalidade e competição, naquilo que Apple (1979) denota como uma luta permanente por hegemonia, em que os grupos rivalizam pelo poder. Uma importante contribuição desta concepção sobre a política é perceber o porquê da existência de uma determinada política educacional, as influências que ela sofreu e como é reprodutora de uma determinada visão sobre a educação, para além das questões econômicas, mas também, como poder cultural e político.

Uma vez reafirmado o referencial teórico, iremos tratar agora da escolha do estudo de caso qualitativo como estratégia da investigação. Essa opção tem relação com a forma particular deste estudo. Primeiramente por apresentar potenciais informações às questões educacionais surgidas nas políticas e vivenciadas nas práticas. Também, pela forma como ocorreu a coleta de dados, realizada dentro de uma abordagem de inspiração etnográfica: de observação, anotações de campo, entrevistas, gravações e análise de documentos. Buscamos compreender em profundidade uma experiência particular, atentas ao contexto e suas inter-relações dentro de um processo dinâmico e relacionado com diferentes instâncias nacionais e locais. Iremos apresentar as justificativas para tal escolha utilizando as contribuições de André (2005) para as fundamentações desta abordagem para a pesquisa.

Começaremos por destrinchar a inspiração etnográfica a que este estudo lança mão. A etnografia é uma perspectiva de análise utilizada tradicionalmente pelos antropólogos para estudar uma cultura ou um grupo social, naquilo que Oliveira (1996) descreve como um confronto intercultural, entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador ao construir seu texto e seus achados de pesquisa, a partir de suas anotações devidamente organizadas, transcreve a sua imersão no campo, que foi realizada com um olhar e um ouvir atento e preparado. Para o autor, a escrita dentro das ciências sociais está sempre sintonizada com um sistema de ideias comprometidos com os valores da disciplina que a embasa. A antropologia condiciona uma tal possibilidade de observação e de atuação no campo, “um olhar, um ouvir e um escrever sempre tematizado” (OLIVEIRA, 1996, p. 31). Assim, podemos afirmar que os antropólogos se preocupam com a descrição da cultura e de forma análoga os estudiosos da educação se ocupam em compreender o processo educativo. Porém, alguns requisitos da etnografia não precisam ser rigorosamente cumpridos pelos pesquisadores da educação, o

que nos “leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito” (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Já por estudos de caso explicitamos, tal como André (2005) salienta, não ser essa uma opção por uma escolha metodológica, nem um método específico de pesquisa. Mas sim uma escolha a partir do objeto a ser estudado, o que se pode aprender ao estudar um determinado caso. Estudos de caso são utilizados há décadas por diferentes áreas do conhecimento e têm como principal objetivo descrever a vida social. Em educação, tais estudos aparecem desde a década de 1960, descrevendo experiências de escolas, professores e alunos. Em estudos assim, faz-se uso de abordagens qualitativas comumente utilizadas em estudos antropológicos e sociológicos, como as entrevistas, a observação, anotações e gravações (ANDRÉ, 2005, p. 13-16). Salientamos que tais abordagens foram amplamente utilizadas neste estudo de caso ao longo de toda a pesquisa.

Acompanhamos as atividades organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Nova Iguaçu para reformulação curricular. Logo, como propõe André (2005), o conhecimento gerado a partir deste estudo de caso é concreto e contextualizado, porque se ancora nas experiências vivenciadas pelos sujeitos implementadores da política. A política que descrevemos foi instituída pelo governo federal através do MEC, que impôs aos municípios brasileiros a formulação de seus próprios currículos, ou a reformulação, tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular. Isto desencadeou uma ação municipal que possui suas especificidades dentro das questões e características de cada localidade do país, o que dá materialidade e contextualização para os eventos que abordamos.

André (2005) estabelece quatro características essenciais num estudo de caso qualitativo, que é constitutivo do nosso estudo conforme justificado a seguir. Em primeiro lugar é citada a particularidade que se apresenta num fenômeno específico: investigamos os arranjos de um município com suas questões e problemas particulares que emergiram do cotidiano. Em seguida é exigida a descrição densa, ou seja, completa e literal, do fenômeno em seus diferentes estágios, a organização prévia e suas ações seguintes com um objetivo pré-definido. Este último requisito foi cumprido ao longo de todo trabalho proposto pela Semed, que formulou uma agenda com prazos para tanto. A heurística quer revelar ao leitor novos significados sobre o objeto de estudo, neste caso para a compreensão de uma política curricular. Assim, apresentamos uma experiência singular e que traz algumas especificidades diante das escolhas e do cenário em que se desencadeou o fenômeno, a

política que ao mesmo tempo provocou uma ação comum a todos os municípios brasileiros também foi reveladora da singularidade de um deles. Por fim, diante desta especificidade, está implicada em grande medida uma lógica indutiva, que traz aos estudos de caso a descoberta de uma nova compreensão e de suas relações particulares.

Por tratar-se de um caso em particular, com características específicas é denominado um estudo de caso instrumental, pois acompanhamos apenas um município em um cenário de uma política que se propõe para todas as cidades brasileiras. É assim categorizado porque investigamos uma reforma curricular através das opções e escolhas feitas pelos atores locais envolvidos na condução de tal política.

Logo, este trabalho apresenta uma situação singular, porque escolhemos um município, dentre uma série de fatores explicados no primeiro capítulo, para conhecer em profundidade. Este processo fez acionar estratégias criadas pelos atores locais, de apropriação das determinações legais para a efetivação de ações políticas na dimensão proposta por este estudo. Mas, ainda que seja uma experiência específica, isso não mitiga a atenção que deve ser dada à dinâmica do processo como um todo, ou seja, aos múltiplos fatores que ensejaram a implementação de uma política propositiva de currículo em nível nacional. Também não invalida seu uso para outras experiências, podendo este estudo servir denexo para outras investigações.

O trabalho de formulação curricular no município de Nova Iguaçu se encontrava em andamento desde a aprovação da BNCC, em dezembro de 2017. As ações municipais iniciaram-se em 2018, mesmo período que se deu o início do trabalho de campo dessa pesquisa, com a fase exploratória. Nessa etapa fizemos o contato inicial e nos apropriamos das propostas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. A duração da pesquisa esteve ligada diretamente com a agenda que foi organizada pela Semed de Nova Iguaçu, que compartilhou com o grupo de pesquisa a previsão dos encontros para todo o ano de 2018 e aceitou a nossa participação em grande parte dos encontros promovidos pela secretaria. Neste período também nos apropriamos do texto da BNCC e das normativas elaboradas pelo MEC para a implementação da política curricular, bem como das contribuições teóricas que foram elaboradas a partir do lançamento da construção de uma Base.

A ida ao campo ocorreu em algumas etapas. Primeiramente, o acompanhamento das reuniões da Semed e a apropriação do cronograma de trabalho da secretaria e, em seguida,

foi iniciada a fase de coleta de dados, ocorrida ao longo de todo o ano de 2018. Foram encontros pré-estabelecidos por uma agenda de trabalho, em que nem sempre estavam presentes os mesmos sujeitos. Nestes encontros foram criadas ações para a coleta de dados, entre elas, a realização de entrevistas com representantes da secretaria de educação e o acompanhamento das reuniões, ocasiões em que foram feitas observações, gravações e anotações. Por fim, na fase de análise dos dados, foi organizado todo o material recolhido durante a pesquisa, que nesta fase tornou-se mais sistemático e formal, ainda que tenhamos agido neste sentido ao longo de todo acompanhamento. Elaboramos uma descrição minuciosa das ações e eventos que acompanhamos, bem como das entrevistas e dos documentos que foram organizados durante o período da pesquisa. Por fim, a fase de análise e confronto dos dados obtidos, que se estendeu por todo ano de 2019 até a produção final deste trabalho. Ao mesmo tempo em que foi organizado o relato do campo, também foram sendo elaborados os nexos possíveis que resultaram na produção de conhecimento desta experiência. Nessa etapa o texto foi escrito e reescrito inúmeras vezes, não só para melhorar sua estrutura normativa, mas também de forma a torná-lo o mais claro possível, aprofundando as análises e fortalecendo os argumentos.

3.2 Educando em Comunhão: percorrendo os caminhos da BNCC no município de Nova Iguaçu

Neste tópico vamos apresentar os dados da pesquisa que foram recolhidos durante o trabalho de campo, que incluiu a observação das diferentes etapas da implementação da BNCC no município. A análise do processo que ocorreu em Nova Iguaçu permite identificar pelo menos três etapas importantes para a elaboração do currículo municipal: a organização dentro da secretaria municipal de educação, com a apropriação do material do MEC e uma agenda de trabalho que seguiu em muito o que o foi proposto pelo próprio governo federal²⁰; as reuniões nas escolas e formação dos grupos de trabalho para coleta das contribuições específicas (educação infantil, ensino fundamental I e II); e, por fim, a sistematização e organização do material, pela Semed, para a elaboração do documento final e sua publicação.

Para que se possa responder ao problema que origina esta pesquisa, é preciso

²⁰ Cronograma sugerido no Guia de Implementação da BNCC na p. 14 (MEC et al., 2018).

conhecer as estratégias utilizadas pelo município para reelaboração do currículo de sua rede de ensino segundo as proposições da BNCC. Assim, esta seção dedicar-se-á a descrever as ações utilizadas pelo município para cumprimento da política proposta pelo MEC. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa também obedeceu algumas etapas, foram elas: revisão de literatura, organização de cronograma de trabalho, agendamento das visitas de campo, acompanhamento das atividades de elaboração do currículo municipal, entrevistas, transcrição e análises do currículo antigo e do atual.

Como dito no início do capítulo, acompanhamos as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (Semed) entre os anos de 2018 e 2019, que estabeleceu um cronograma para encontros, apropriação e discussão da BNCC e formulação de seu próprio currículo. Tais iniciativas foram realizadas pelos membros da Semed conjuntamente com os professores e gestores da rede municipal. A Secretaria Municipal de Educação tinha no seu cronograma de trabalho a pretensão de realizar uma consulta às 137 unidades escolares de Ensino Fundamental e Educação Infantil, sendo 21 EMEIs²¹. Estivemos presentes em grande parte dos encontros previstos pelo cronograma de trabalho da revisão curricular. Durante estas ocasiões registramos os eventos através de gravações, apontamentos e entrevistas que serviram de base material para posterior descrição e análise do que foi produzido pela rede e que tece nossa possibilidade narrativa. Pretendemos assim, apresentar um esboço destes encontros humanos para a criação de um material solicitado pelo Ministério da Educação, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular.

3.2.1 A organização da rede municipal de educação de Nova Iguaçu

Segundo dados da Semed, o município de Nova Iguaçu possui um total de 61.238 crianças matriculadas, sendo 7.077 na educação infantil. Neste número incluem-se as crianças atendidas por organizações conveniadas, 16 organizações da sociedade civil que prestam serviço para a prefeitura e recebem repasse de verbas para o atendimento das crianças no segmento da creche. As 137 instituições da rede são distribuídas em 09 (nove) Unidades Regionais Geográficas, a saber: URG I – Centro, URG II – Posse, URG III - Comendador Soares, URG IV - Cabuçu, URG V – KM. 32, URG VI – Austin, URG VII –

²¹ Escola Municipal de Educação Infantil são unidades que atendem exclusivamente este segmento da Educação.

Vila de Cava, URG VIII – Miguel Couto e URG IX – Tinguá. Possuem um total de 209 professores trabalhando na Educação Infantil, destes, 72 dobram sua carga horária fazendo hora extra²².

Ainda que não seja o objeto de estudo deste trabalho, é importante ressaltarmos que apesar das 7.077 crianças matriculadas na educação infantil, o município possui um total de 23.073 crianças entre 4 e 5 anos, segundo dados do IBGE²³. Esta enorme diferença entre o total de crianças residentes em Nova Iguaçu, na faixa etária citada, e o número de matrículas na educação infantil demonstra o grande desafio colocado para o município, de garantir a oferta de vagas para a primeira etapa da educação básica, obrigatória. Esse dado demonstra o quanto ainda é necessário avançar para o cumprimento das metas atuais das políticas educacionais para a educação infantil.

A organização de sua Secretaria de Educação obedece a uma hierarquia assim estruturada: Prefeito, Secretaria de Educação, Subsecretaria de Gestão Financeira e de Gestão Pedagógica, Superintendências e Gerências: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial, Supervisão Escolar, Ensino Fundamental Educação do Campo, Jovens e Adultos, Projetos Pedagógicos. O fato de a Secretaria possuir uma gerência exclusiva para a educação infantil demonstra a visibilidade para esta etapa da educação básica, que foi conquistada nas últimas décadas (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

Cabe ressaltar que a organização da Semed obedece aos critérios do executivo municipal eleito. A cada nova gestão é colocada uma nova equipe na Secretaria de Educação e, mesmo dentro da mesma gestão, geralmente há grande rotatividade das pessoas que ocupam as diferentes pastas. Não há um critério fixo para a escolha do Secretário de Educação, cabe somente ao executivo a designação. Nunes, Corsino e Kramer (2011), em um importante estudo longitudinal de acompanhamento da educação infantil no estado do Rio de Janeiro, já citado neste trabalho, relatam tal dado de rotatividade das equipes gestoras nas secretarias de educação, que também verificamos neste estudo:

Há uma relação direta entre o trabalho que as equipes gestoras desenvolvem nas redes e a periodicidade da mudança do poder local que

²² Dados cedidos pela Semed Nova Iguaçu no mês de agosto de 2019.

²³ Estimativa de população de 2017 do IBGE, disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf> consulta realizada em 15 de maio de 2018.

marca o tempo da gestão. A alternância de poder, ainda que seja um dado fundamental na perspectiva democrática, impõe à gestão da Educação Infantil dos municípios pesquisados implicações que nem sempre convergem para a qualidade da mesma (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p. 77).

Para cada ano de governo, do período deste estudo, houve uma troca de Secretário de Educação e, como efeito cascata, houve mudanças na Superintendência, Gerências e demais cargos. Em 2018 o secretário não pertencia ao quadro de servidores da Semed, já em 2019 a secretária de educação era uma professora concursada da rede municipal. Quando muda o secretário há em seguida mudanças na secretaria com uma reestruturação e acomodação de novos membros. A gerência de Educação Infantil mudou pelo menos três vezes durante este estudo. Em 2018, quando iniciamos o acompanhamento desta pesquisa, a equipe de reformulação curricular era composta por seis membros, porém, tal quantitativo não permaneceu igual e as pessoas também não permaneceram as mesmas com a entrada do ano de 2019. Neste cenário foi sendo executada a política que tratamos aqui.

3.2.2 As ações para reformulação do currículo

Logo após a homologação da BNCC em 20 de dezembro de 2017, o MEC divulgou, em 22 de dezembro do mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou as instâncias federativas a construir ou revisar os seus currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular. Em linhas gerais, a Resolução prevê a BNCC como um instrumento para superar a fragmentação das políticas educacionais e, assim, ensejar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo – União, Estados e Municípios. Lembrando que as atribuições de cada ente federado são assim estabelecidas pela Constituição de 1988, com as alterações incorporadas pelas Emendas Constitucionais de 1996:

(...) a União organizará o sistema federal de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios (EC n. 14/1996); os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (EC n. 14/1996); os estados e o DF atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (EC n. 14/1996).

O federalismo brasileiro possui como grande desafio a redução das assimetrias que se apresentam regionalmente e, ainda mais acentuadamente, aquelas diferenças de ordem social, grande questão posta a todo o país. Tal pactuação visa a superação destas condições objetivas, de modo a garantir o acesso aos direitos sociais, incluindo o direito à educação com padrões mínimos de qualidade, que é o grande desafio educacional acompanhado neste estudo. A política proposta através da BNCC prioriza o alcance de índices educacionais qualitativos através do currículo e, por isso, as ações para a sua implementação se dariam através do regime de colaboração entre os entes federados. Como forma de orientar as ações, dando um passo a passo e fornecendo um material complementar, foi disponibilizada uma página on-line pelo MEC²⁴. Nesta página foi colocado o documento da BNCC, o histórico de sua construção e diversos materiais de apoio para a implementação por parte dos estados e municípios, sendo um deles o Guia de Implementação da BNCC²⁵²⁶ (MEC et al., 2018). Neste guia é sugerido que estados e seus municípios se organizem ou que se formem consórcios de municípios para elaboração curricular, dentro de um entendimento de assessoria e cooperação técnica dos estados para com seus municípios e entre os próprios municípios, conforme expresso no Guia:

O trabalho colaborativo é princípio central da implementação da BNCC. Buscar maximizar a colaboração entre entes federados assegura que as orientações aqui propostas respondam às diferentes realidades das escolas brasileiras. Mais do que uma possibilidade, a parceria entre estados e municípios é entendida como um importante catalisador desse processo (MEC et al., 2018).

O Guia prevê no regime de colaboração para a (re)elaboração curricular, a representatividade e isonomia entre os entes federados para a tomada de decisões e para a própria execução de suas ações. Sugere repasse de recursos para a formação de equipes de gestão e contratação de especialistas em currículo, bem como para a realização de eventos formativos e de consulta para todas as redes municipais. Para tanto, são sugeridas duas formas possíveis de organização entre Estados e Municípios, abaixo explicadas.

²⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, consulta realizada em 13/04/2018.

²⁵ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_implementacao_BNCC_2018.pdf, consulta realizada em 13/04/2018.

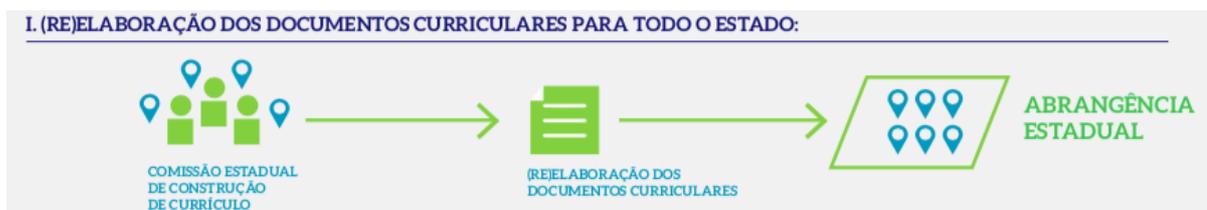


Figura 4 – Proposta I de Arranjo para (Re)Elaboração Curricular. Fonte: Guia de Implementação (MEC et al., 2018, p. 8).

Neste modelo é sugerida a união das diversas equipes pedagógicas, representantes dos municípios e Estado, e que conjuntamente produzam uma proposta curricular de abrangência estadual.



Figura 5 – Proposta II de Arranjo para (Re)Elaboração Curricular. Fonte: Guia de Implementação (MEC et al., 2018, p. 8).

No segundo modelo sugere-se um arranjo de municípios de uma mesma região, que, articulados com a secretaria estadual de educação de forma colaborativa, produzam uma proposta com abrangência regional e articulada com a proposta do Estado.

O documento esclarece que estas sugestões são formas possíveis de colaboração entre Estados e Municípios, mas não as únicas. Ressalta, porém, a necessidade de estarem contidos nesses arranjos meios de colaboração para a elaboração da proposta curricular. Este não foi o caminho seguido por Nova Iguaçu, que, através do material organizado pelo MEC e contando somente com seus profissionais, os da Secretaria de Educação e os das escolas de sua rede, estabeleceram seu cronograma de ação e revisaram seu currículo de forma isolada do ente estadual e de outros entes municipais. Utilizaram somente as orientações legais disponibilizadas pelo MEC. Uma situação também prevista no guia:

No caso de um município ou grupo de municípios optar pela (re)elaboração curricular sem articulação formal com o estado, sobretudo para os municípios menores, essa escolha deve ser bem avaliada. É preciso considerar que a discussão e elaboração coletiva favorecem a otimização dos recursos humanos, técnicos e financeiros e fortalecem as relações entre os diferentes entes federados, promovendo, além da qualidade e coerência do documento curricular, a equidade na educação para todos os alunos (MEC et al., 2018, p. 9).

Cabe ressaltar que o quadro que se apresentava para o município, no que se refere à execução da política, na nossa perspectiva, era de uma opção dentro da não opção. Isso porque encontrava-se diante de um quadro de baixa cooperação com o estado e sem financiamento federal, dado sobre o qual discorreremos melhor a seguir. Ainda assim, a Superintendente de Gestão Pedagógica nos relatou que haviam organizado um calendário próprio da rede para a execução da política, conforme informação coletada em entrevista (Notas de Campo, 11/04/2018).

Em tal entrevista nos foi destacada a urgência em dar andamento à revisão curricular, devida aos prazos apertados e à ausência quaisquer decisões ou ações com outros municípios, ou mesmo chamamento da secretaria estadual para uma ação articulada com o município (Notas de Campo, 11/04/2018). No Guia de Implementação da BNCC é citada a possibilidade de disponibilização de consultoria e captação de recursos técnicos e financeiros por Estados e Municípios. O documento coloca como advertência a complexidade em que consiste a execução da proposta sugerida e do quanto os municípios podem encontrar dificuldades para sua concretização e, por isso, sugere o modelo de pactuação. Nova Iguaçu realizou suas ações sem tais instrumentos e contando somente com seu próprio aporte técnico e financeiro, conforme relatado em entrevista com a Superintendente de Gestão Pedagógica (Notas de Campo, 11/04/2018).

Esta entrevista, realizada no dia 11/04/2018 com a Superintendente de Gestão Pedagógica e a Gerente de Educação Infantil, tinha como objetivo nos aproximarmos das ações do município para a reformulação curricular. Neste encontro nos foi apresentada a agenda de trabalho do município e foi autorizada a nossa participação nas demais atividades. Nesta ocasião nos foi relatado o interesse do gestor municipal em dar andamento na reformulação curricular, porque, segundo a Superintendente de Gestão Pedagógica, este trabalho visava construir um material que seria publicado no Diário Oficial do município. Desta forma, ao torná-lo lei, ficaria como legado: “na fala do secretário de Educação, uma marca do governo, já que com a publicação em Diário Oficial do município ele atravessará diferentes mandatos” (Notas de Campo, 11/04/2018). Logo, uma política nacional que prevê elos de colaboração entre os entes federados, mas que incide, principalmente, nas escolhas e ações municipais.

Neste ponto, é importante pensarmos nos elos que dão viabilidade ao federalismo colaborativo e de como ele tem sido praticado nas políticas educacionais. A autonomia dos

entes federados é efetivada pelas convergências entre as competências privativas da União e as competências comuns entre União, Estados e Municípios. As normas gerais são estabelecidas pela União, mas sem a perda local de autonomia dos governos regionais e com a necessidade de organização para efetivação das relações de colaboração, conforme salientado por Dourado:

Os dispositivos constitucionais vão tecendo, desse modo, a dinâmica basilar do federalismo brasileiro e a necessidade de regulamentação da cooperação entre os entes federados, que, a despeito de gozarem de autonomia, contam com competências privativas, comuns e concorrentes, que não os descaracterizam, mas que devem se efetivar por meio de relações de cooperação, onde a dinâmica nacional de garantia de direitos se firma como diretriz. Esta, por sua vez, não secundariza a singularidade da ação dos entes federados, mas, ao contrário, fortalece tais ações, a partir de parâmetros nacionais de garantia dos direitos e do bem-estar nacional (DOURADO, 2013, p. 767).

O autor descreve neste artigo, que discute o federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica, que tais barreiras estão ligadas, muitas vezes, à complexidade de fazer-se avançar os mecanismos colaborativos. O modelo de pactuação determina que a centralização da União não pode se sobrepor à autonomia dos demais entes da federação e, mais do que isso, garante que se deve observar e reafirmar as especificidades locais. Para isso, Dourado (2013) aponta a necessidade do estabelecimento de leis complementares que normatizem o regime de colaboração, as competências dos entes federativos e a própria organização de seus sistemas de ensino:

Para superar as assimetrias regionais e sociais, é preciso reiterar que a regulamentação do regime de colaboração, por meio de lei complementar, deve enfatizar um federalismo marcado por ações coordenadas e, sobretudo, por cooperação técnica e financeira entre os entes federados, com especial ênfase ao papel da União (DOURADO, 2013, p. 780).

A dificuldade de acionar tal modelo colaborativo pode ser observada através da política que acompanhamos. Uma vez promulgada a BNCC, apresentavam-se seguidamente prazos e ações para sua implementação. Porém, não havia na prática os instrumentos e a base material que efetivasse tal política com uma ação conjunta. A definição de condições efetivas para a cooperação entre os entes federados, dentro de um processo mais institucionalizado, pode auxiliar no alcance das metas colocadas para toda a educação básica. Souza (1998) afirma que a experiência brasileira de federalismo produziu mecanismos de acomodar os conflitos e disputas existentes na sociedade. Para a autora, como o Estado brasileiro não fez as reformas fiscais, econômicas e administrativas, o governo federal permaneceu

centralizador e detentor de tais instrumentos, e, nesse caminho, a agenda nacional que precisa incorporar as demandas regionais.

Abrucio e Segatto (2014) apontam alguns pontos para fortalecimento do federalismo: “é preciso superar três fatores – ausência de fóruns federativos, baixa cooperação entre estados e municípios e destes entre si, além das fragilidades em termos de capacidade institucional dos governos subnacionais – que enfraquecem a política educacional” (2014, p. 57). Uma vez tendo mais definido os instrumentos e as ações para uma política que promova a participação de todos os envolvidos, poderemos alcançar um federalismo mais interdependente e democrático, tal como salienta Abrucio:

O que tem sido feito, com maior ou menor sucesso nos diversos setores, é o estabelecimento de mecanismos de coordenação intergovernamental, por intermédio de normas com validade nacional – como o exemplo recente do piso para o magistério –, da indução à assunção de tarefas, da redistribuição de recursos entre as esferas de governo e de instrumentos de auxílio condicionado para as municipalidades. É bem verdade que a maior parte dessas ações procedem da União, como é comum em quase todas as federações, contudo, os estados brasileiros, infelizmente, ainda não assumiram um papel coordenador junto aos municípios, tal qual acontece em diversos países federativos, algo que geraria maior equilíbrio intergovernamental (ABRUCIO, 2010, p. 49-50).

No que se refere ao financiamento desta política, também salientamos a dificuldade apresentada pela Semed em acessar tais recursos que eram previstos, mas que não foram nem ao menos solicitados, conforme informação coletada em entrevista (Notas de Campo, 11/04/2018). Dourado (2013) destaca para a necessidade de ajustar as relações entre os entes federados, inclusive no que se refere às competências e capacidades financeiras, que, para o autor, passam por reformas de ordem estrutural, incluindo a reforma tributária:

Para superar as assimetrias regionais e sociais, é preciso reiterar que a regulamentação do regime de colaboração, por meio de lei complementar, deve enfatizar um federalismo marcado por ações coordenadas e, sobretudo, por cooperação técnica e financeira entre os entes federados, com especial ênfase ao papel da União (DOURADO, 2013, p. 780).

Para o pesquisador, a cooperação entre os entes federados passa, fundamentalmente, pela fixação de normas e definição de formas de colaboração entre os sistemas de ensino, inclusive no que se refere à capacidade financeira. No que se concerne à capacidade financeira dos municípios brasileiros, temos que considerar as enormes desigualdades existentes entre eles, e eis aí a importância das políticas educacionais que disponibilizam

recursos para as atividades relacionadas. Isso tendo como marca um sistema federativo com sua relação ambígua entre a descentralização e a centralização, que poderá ser melhor materializado através de ações interfederativas que visem a garantia do direito à educação para todos (DOURADO, 2013).

Podemos partir de um exercício reflexivo na relação do que está preconizado na Constituição Federal, que estabelece um conjunto de necessidades educacionais para a população, referentes tanto à oferta quanto à qualidade dos serviços ofertados, e de outro lado a efetivação de tais direitos. A preeminência do alcance de patamares de qualidade está colocada no texto da BNCC e, assim também, em muitos discursos que tratam de tal matéria. Mas para que de fato uma política se materialize são necessários instrumentos para tanto. Em alguma medida podemos capturar essa relação nos resultados da organização e dos gastos do governo em prol de uma política, da fixação de prioridades que o setor público dá a uma determinada política. As prioridades também estão relacionadas às lutas e às diversas forças políticas que pressionam para a efetivação de uma determinada pauta. Tendo tal perspectiva, podemos pensar nas forças políticas que se ajustaram para a construção de uma base nacional curricular como uma política promotora de qualidade educacional. E, também, de como sua implementação, dentro de uma determinada estrutura de cooperação e financiamento, encontrou aceitação ou barreiras e dificuldades de sua efetivação diante de um determinado cenário.

Tratando de um outro aspecto, a Resolução CNE/CP nº 2 estabeleceu também que o desenvolvimento do currículo das redes de ensino deveria ser executado com a efetiva participação de seus respectivos docentes:

Art. 6º As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB (MEC/CNE/CP, 2017).

Para além da participação dos docentes, as orientações para as ações que visavam implementar a BNCC sugeriam a apresentação e debate não somente com os professores, mas sim com os diversos atores da comunidade escolar:

(...) sugerimos que as secretarias e as escolas organizem o “Dia D”, com apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às

equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e alunos.

(...) Trata-se de uma aproximação ao texto homologado da BNCC, por meio de **apresentações, atividades e dinâmicas propostas**. O “Dia D” terá um **caráter formativo sobre o documento** e ao mesmo tempo de **engajamento dos profissionais da educação** para a implementação que se inicia²⁷ (MEC, 2018).

O Guia de Implementação também sugeria a participação dos professores como uma estratégia para diminuir resistências e dar uma maior aderência à proposta curricular:

Informar todos os envolvidos, sobretudo professores, é fundamental para o sucesso da implementação. Essa estratégia confere legitimidade ao processo e ao resultado, evita resistências e apoia os professores das escolas públicas e privadas a colocar o novo documento curricular em prática na sala de aula (MEC et al., 2018, p. 18).

O cronograma do MEC orientava para a seguinte organização:



Figura 6: Cronograma de (Re)Elaboração Curricular. Fonte: Guia de Implementação (MEC et al., 2018, p. 8).

O “Dia D”²⁸ foi data para a mobilização nacional de iniciativa do Ministério da Educação, com apoio da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (Consed), com intuito de discutir a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta ação pretendia

²⁷ Retirado do site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/1-orientacoes-para-dia-d.pdf>, acesso em 10/02/2019 (grifo do autor).

²⁸ Foi emitido um documento do MEC com as Orientações para Discussão da BNCC.

divulgar o resultado final da normativa através de “apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e alunos²⁹”. Foi estabelecida com o objetivo, segundo documentos do MEC, de fomentar uma discussão em nível nacional sobre a estrutura da BNCC que envolvesse as secretarias de educação, as escolas e toda a comunidade com um caráter formativo e de reconhecimento do documento:

Trata-se de uma aproximação ao texto homologado da BNCC, por meio de apresentações, atividades e dinâmicas propostas. O “Dia D” terá um caráter formativo sobre o documento e ao mesmo tempo de engajamento dos profissionais da educação para a implementação que se inicia³⁰ (MEC, 2018).

Passaremos agora a descrever as ações orientadas pela Semed, mas antes, salientamos, para aguçar a percepção, que tal processo ocorreu dentro de um dado município, com todas as especificidades que tentamos apresentar, ainda que parcialmente, no primeiro capítulo deste trabalho. Logo, uma política nacional, ainda que promotora de ações e mudanças, não dissolve o fato de que o local também produz uma realidade social própria, que se relaciona com sua estrutura histórica, social e econômica dentro de uma determinada conjuntura. A indução forçada pelas políticas nem sempre serão representativas das coletividades locais, há mecanismos próprios de gestão e controle democrático que estão relacionados com a organização da população e com como ela dialoga com o poder tradicionalmente estabelecido (SOUZA, 1998).

De acordo com o relato de uma professora que compunha a equipe da Semed (Notas de Campo, 11/04/2020), o movimento foi iniciado com a mobilização das unidades de ensino para conhecimento da BNCC e planejamento das ações de toda rede. No município de Nova Iguaçu tal evento ocorreu na data sugerida pelo MEC, dia 6 de março de 2018, para divulgação da BNCC e conhecimento das pretensões da Semed para a condução de suas ações para reelaboração curricular. Segundo o mesmo relato, a Secretaria coletou e organizou o material do MEC para ser enviado a cada EMEI e Escola, com as sugestões de como deveria ser conduzida a atividade. As equipes gestoras das unidades receberam o

²⁹Retirado do site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/1-orientacoes-para-dia-d.pdf>, acesso em 10/02/2019.

³⁰ Retirado do site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/1-orientacoes-para-dia-d.pdf>, acesso em 10/02/2019.

material de apoio disponibilizado pela Semed e ficaram incumbidas de encaminhar a atividade nas diferentes unidades, em dia de planejamento pedagógico. Tais equipes que planejaram a atividade localmente, sendo opcional utilizar o material completo ou parte dele, de forma a conduzir as discussões junto com os professores. A ideia era que a BNCC fosse conhecida e estudada por todos que faziam parte da comunidade escolar, diretores de escola, equipe pedagógica e professores, ampliando, assim, as discussões sobre o documento final, que refletiria na construção de um novo currículo da rede municipal. Essas ações não puderam ser acompanhadas por este estudo, uma vez que não foi disponibilizada uma escola em que pudéssemos acompanhar o “Dia D” de modo a perceber como as interseções que nos foram indicadas pelos relatos se materializaram na prática.

Em entrevista que ocorreu após o “Dia D”, a Gerente de Educação relatou as dificuldades para cumprir tal tarefa de consulta à rede municipal (Notas de Campo, 11/04/2018). De acordo com ela, tais dificuldades se deviam ao reduzido quadro de profissionais diante do enorme volume de trabalho, haja vista que o prazo para conclusão, previsto pelo município, desta proposta era de seis meses (de março a setembro). O Guia de Implementação do MEC sugeria o mês de novembro como prazo para a publicação do documento final em nível municipal, mas Nova Iguaçu lançou como meta o mês de setembro. O principal desafio da Secretaria de Educação para a reformulação do currículo do município, segundo a percepção da Gerente de Educação, estava diante do tamanho da rede e de sua heterogeneidade. Isto porque a gestão à época queria cumprir uma dupla tarefa, de reformular a proposta com as novas orientações do MEC e ainda alinhar as diversas unidades da rede. Para tanto, a Semed distribuiu a sua equipe técnica em Grupos de Trabalhos compostos pelos membros da Secretaria e os professores dos diferentes segmentos.

Verificamos que a reformulação curricular organizada pela Semed não contou com a participação de especialistas nem de consultores externos para formação de pessoal, organização da atividade ou supervisão do trabalho. Todas as etapas foram executadas e concluídas com os próprios servidores da secretaria de educação. Não acompanhamos nenhuma reunião que tenha sistematizado as questões que cercam uma política curricular ou discutissem o que representava as mudanças propostas pela BNCC, mas, segundo relato da Superintendente de Gestão Pedagógica, tais discussões foram realizadas pela equipe. Nas escolas a condução do trabalho ficou a cargo das direções. Os prazos previstos pela secretaria

para o cumprimento das etapas eram curtos, o que nos pareceu na época que poderia prejudicar o esclarecimento e envolvimento de tantos docentes da rede. Entre as orientações para a implementação da BNCC e o processo ocorrido em Nova Iguaçu, é possível constatar a complexidade de sua efetivação, tanto no que se refere ao cumprimento das orientações, como na mobilização e comunicação para a comunidade escolar. Nas palavras da Superintendente de Gestão Pedagógica, “era trocar o pneu com o carro andando” (Notas de Campo, 11/04/2018). A consolidação de um processo de municipalização assentado em bases democráticas, aqui ocasionado pela participação dos atores escolares em decisões coletivas, encontraram um terreno pouco propício para a sua realização. O evento do “Dia D” foi, segundo os relatos, um dia para divulgação do texto da Base e da agenda da Semed para a reformulação de seu currículo. Nos parece que, assim como ocorreu com a construção do texto da BNCC, a concepção de participação democrática se assentou num processo de comunicação das decisões e de uma escolha dentre as opções apresentadas, havendo pouco envolvimento e escuta efetiva dos participantes.

O “Dia D” também foi utilizado para a organização local do trabalho a ser executado. Foi solicitado que as unidades de educação divulgassem, neste dia, a formação desses Grupos de Trabalho (GT) que dariam encaminhamento às discussões ao longo do ano, participando de encontros e reuniões para a reformulação curricular. Os GTs eram compostos por profissionais da secretaria de educação mais os professores da rede dos diferentes segmentos. Os profissionais das unidades lotados em turmas e interessados em participar dos GTs seriam disponibilizados em seus horários de trabalho pela unidade, se no dia do encontro estivessem em turma. Nestes dias o atendimento às turmas desses professores não poderia ser suspenso, a unidade de educação que deveria criar estratégias para não prejudicar o atendimento das crianças nas escolas, segundo relato de uma professora participante do GT da educação infantil. Esta situação denota uma situação que, provavelmente, dificultou o acesso à participação e, talvez, explique a presença de um pequeno grupo professores que constituíram o GT de educação infantil³¹ (Notas do Campo, 13/11/2019). A descrição desta rede de trabalho, dada após o “Dia D” e que faremos a seguir, pretende oferecer um pequeno panorama da organização e do encaminhamento do trabalho, demonstrando o que rodeava nossa observação.

³¹ Nas reuniões exclusivas do GT da educação infantil estiveram presentes ao todo 9 professoras representantes das unidades de educação.

O primeiro encontro dos GTs para a elaboração da Proposta aconteceu no Campus de Nova Iguaçu da Unopar no dia 28 de maio de 2018. Nesse primeiro momento ocorreu um seminário geral sobre a BNCC, apresentado pela Superintendente de Educação Infantil, que iniciou o evento fazendo uma breve descrição da Base, frisando sua importância para a melhoria do trabalho nas escolas e falando do objetivo de estarem reunidos para uma construção democrática do currículo municipal. Num segundo momento todos se dividiram em seus respectivos GTs para assim iniciarem as discussões mais direcionadas às especificidades de cada segmento. Os GTs foram formados pelas diferentes gerências e segmentos da educação, a saber: a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Fundamental I e o do Ensino Fundamental II (Notas de Campo, 28/05/2018).

O GT de Educação Infantil, objeto de nossa observação, foi composto por 4 professoras da rede, uma especialista em Educação Especial e uma psicóloga de uma unidade de educação da rede particular do município, único momento em que houve a participação de um membro de escola privada. Foi apresentado ao grupo o cronograma para a realização dos encontros, que seriam três no total, o que estava ocorrendo naquele dia e mais dois encontros exclusivos dos GTs. Também foi frisada a necessidade de os membros do GT se apropriarem das orientações da BNCC para a Educação Infantil e do currículo municipal de 2007, estes seriam os documentos que serviriam de base para as discussões e formulação da proposta preliminar que o grupo iria encaminhar para a Semed. O grupo também dialogou sobre as diferentes infâncias que acreditavam fazer parte das diversas unidades de educação do município.

O cronograma das atividades dos Grupos de Trabalhos a ser seguido pela rede municipal foi divulgado durante este evento formativo:

Quadro 4: Cronograma de Atividades – Semed Nova Iguaçu

DATA	ATIVIDADE	DEVOLUTIVA PARA COORDENAÇÃO
09/04 a 13/04	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a gerência acerca da BNCC; • Apresentação das atividades para realização da (re)elaboração do currículo; • Indicação de participação de professores nos GT's por níveis e modalidades. 	13/04

A definir nas reuniões de 16/04 a 25/04	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de reunião entre assessoria técnica e grupos de trabalho sobre currículo e a BNCC; • Apresentação aos grupos de trabalho do “Modelo de Currículo” para a (re)elaboração do currículo da rede; • Discussão sobre a elaboração dos descritores norteadores (unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades). 	Descritores do currículo e plano de trabalho por cada nível e modalidade 26/04
Semana de 03/05 a 19/06 a definir pela gerência	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o texto da BNCC e o documento curricular existente da rede (2007) para a (re)elaboração curricular; • Início da primeira análise e (re)elaboração da matriz curricular já existente no município com a • BNCC; <p style="text-align: center;">Parte I</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Infantil: campos de experiências. • Ensino Fundamental: Unidades temáticas e Objetivos de Conhecimento; elaboração do documento. <p style="text-align: center;">Parte II:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Infantil: direitos de aprendizagem e sugestão curricular. • Ensino Fundamental: habilidades. 	Apresentação do documento 20/06
De 27/06 a 06/07	Organização e revisão final da proposta preliminar curricular	_____
09/07	Encaminhamento do documento às unidades escolares para leitura	_____
De 20/08 a 24/08	Análise nas escolas	28/08
De 10/09 a 25/09	Elaboração da versão final	_____
27/09	Envio da proposta para publicação	_____

As datas previstas neste cronograma não foram cumpridas rigorosamente, mas podemos aferir que os encontros e as atividades ocorreram próximas das datas estabelecidas, cumprindo o que foi orientado pelo Guia de Implementação do MEC e pretendido pela Semed, inclusive com a publicação do currículo municipal. São tais encontros que descreveremos a seguir.

3.2.3 Os encontros do grupo de trabalho de Educação Infantil

Esta etapa que propôs a sistematização e organização das proposições dos Grupos de Trabalho (GT) para os diferentes segmentos da educação básica ofertada pelo município: educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. O GT da educação infantil promoveu, ao todo, três encontros para debates, análises e proposições do material a ser produzido e encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação. O primeiro encontro ocorreu no dia 28/05/2018, já descrito acima, e mais dois encontros exclusivos do GT de educação infantil, que serão narrados a seguir.

O primeiro encontro exclusivo do GT da Educação Infantil, aconteceu no dia 11 de junho do ano de 2018, na Escola Municipal DR. Thibau. Neste encontro estavam presentes a Gerente de Educação Infantil e mais 2 professoras da equipe da Semed, 9 professoras oriundas de unidades de educação infantil, sendo duas da equipe gestora, e eu, totalizando 13 pessoas. Havia neste encontro pessoas que não estiveram presentes no encontro do dia 28/05/2018. As professoras que compunham este grupo ficaram com a incumbência de ler a antiga proposta pedagógica e indicar na mesma as mudanças necessárias para alinhá-la o documento às orientações da Base. O grupo da Semed ficou responsável nesta reunião por acompanhar e conduzir as discussões, registrando e recolhendo os apontamentos de todos. Como estratégia para discussão e reformulação do currículo, o GT foi subdividido pelo agrupamento etário proposto na própria BNCC: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Essa nova divisão obedeceu como critério as preferências pessoais e uma maior experiência na trajetória de trabalho, assim foram formados 3 grupos com número de integrantes diferentes: cada um com um representante da Semed mais os professores. Foi solicitado a mim que integrasse o grupo dos bebês, por ser o grupo com menor número de participantes, constituído por duas professoras mais a representante da Semed (Notas de Campo, 11/06/2018).

A Proposta Curricular para a Educação Infantil³² do município de Nova Iguaçu datava de 2007 e tinha no seu preâmbulo uma apresentação sucinta de seu histórico e seus objetivos. A introdução descreve o documento como o resultado das discussões dos professores e orientadores de todas as escolas de Educação Infantil do município, durante os anos de 2006 e 2007, como objetivo de construir uma proposta curricular e reelaborar os modelos de avaliação da rede para a Educação Infantil. Dizia, ainda, que tal documento foi construído numa formação coletiva e reflexiva dos temas nele presentes. Com relação à avaliação, relata que houve uma reformulação do modelo de relatório para a EI, construído nos encontros com os Orientadores Pedagógicos. Cita que sua elaboração pautou-se teoricamente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998).

O RCNEI foi um documento produzido pelo MEC e lançado em 1998, dentro das reformas educacionais empreendidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Ele não possuía um caráter mandatório ou obrigatório e integrava a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Houve com seu lançamento um considerável avanço, ainda que muito criticado pelos especialistas (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017). Para a área foi um marco importante a existência de um documento voltado especificamente para a educação infantil³³.

Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 336).

A adesão de tal documento como orientador para a Proposta Curricular de Nova Iguaçu mostra como, ainda que não sendo mandatório, o RCNEI influenciou na didatização da estrutura do currículo municipal. A proposta possui 25 páginas divididas em sua

³² Anexo 1: trechos da Proposta Curricular para Educação Infantil (SEMED, 2007).

³³ A versão final do RCNEI foi organizada em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo e seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

apresentação geral e, em seguida, as proposições para cada área – linguagem oral e escrita, movimento, música, artes, matemática e natureza e sociedade – apresentadas em quadros. Cada quadro é precedido da apresentação de objetivos gerais e específicos, que lista as competências, os conteúdos relacionados e as habilidades que visam formar para cada sub-eixo. É possível perceber nesta estrutura a influência do RCNEI para a elaboração da Proposta Curricular de 2007, que lista os objetivos para aquilo que o documento do MEC estabelece como Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

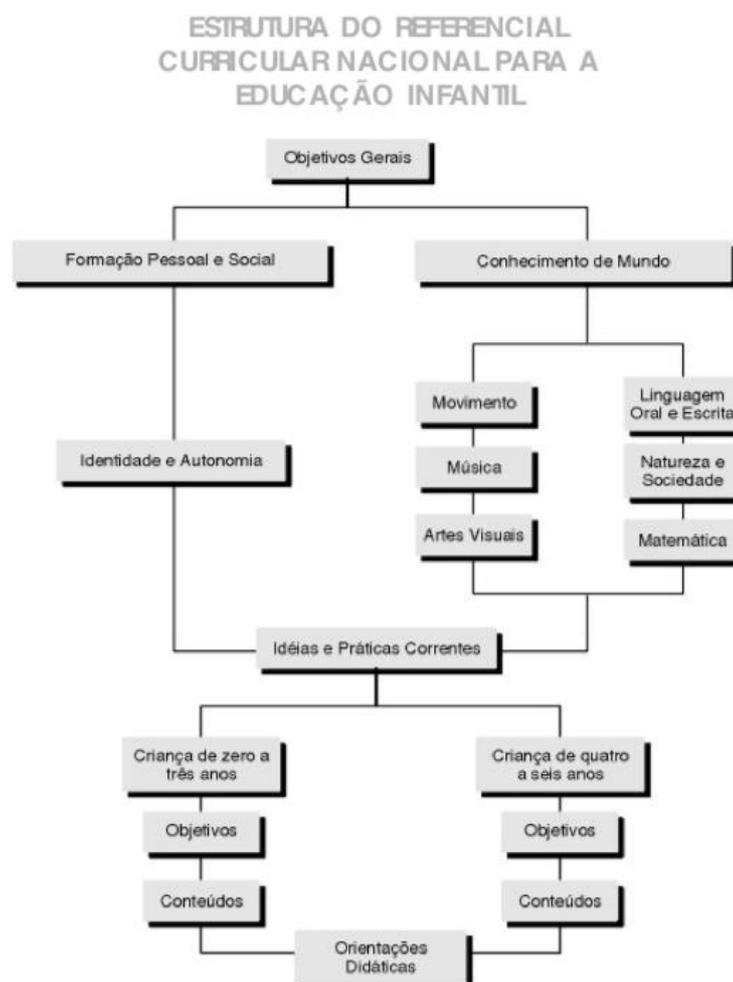


Figura 7 – Estrutura do RCNEI. Fonte: RCNEI (BRASIL, 1998).

Logo, antes da BNCC, o município já possuía uma proposta curricular organizada em blocos de áreas do conhecimento ou experiências e objetivos do que deve ser experienciado e daí aprendido ou desenvolvido. A tarefa que foi colocada ao GT era de revisar a antiga proposta curricular e adequá-la à BNCC. Receberam também umas poucas páginas com fonte de consulta sobre as orientações do MEC. Esse material chamou atenção

por ser em quantidade menor do que o número de participantes do encontro e ter sido impresso em tamanho reduzido, o que dificultou a sua leitura. O material tratava diretamente dos campos de experiência presentes na BNCC e a antiga proposta do município. O grupo que acompanhei discutiu algumas questões do que estava na Proposta anterior e era realizado nas suas unidades de educação e foram sugerindo alguns ajustes, tais sugestões eram recolhidas pela representante da Semed. Ao final deste encontro, uma professora pertencente ao grupo das crianças pequenas se mostrou satisfeita com o trabalho encaminhado e disse que se todos cumprissem o que estavam construindo, ao final da pré-escola teriam crianças prontas para serem alfabetizadas (Notas de Campo, 11/06/2018).

Segundo relato de uma professora participante do GT da educação infantil, entrevistada para este estudo, ela só conheceu a proposta curricular de 2007 a partir destes encontros de reelaboração do mesmo. Afirmou que tal documento não era utilizado em sua unidade de trabalho e tampouco conhecia o RCNEI. Disse ter conhecimento somente das DCNEI (BRASIL, 2010), documento que conheceu durante um curso de especialização em Docência na Educação Infantil na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), quando teve a oportunidade de conhecer e debater o documento pensando nas práticas realizadas com as crianças (Notas do Campo, 13/11/2019).

A continuidade do trabalho se deu no segundo e último encontro exclusivo do GT de educação infantil, ocorrido no dia 18 de junho, também na Escola Municipal DR. Thibau. Estavam presentes neste encontro um número menor de participantes, quando comparado ao encontro anterior. Havia duas representantes da equipe do GT de educação infantil da Semed e 4 professoras da rede, todas elas já compunham o grupo. Como no encontro anterior não foi possível realizar todas as discussões e apontamentos propostos pelo grupo, ficara acertado que tais contribuições já seriam levadas de forma sistematizada. Algumas pessoas seguiram a sugestão e compareceram com tais materiais. O grupo dispôs de um tempo reduzido para fazer seus apontamentos sobre o que acreditava ser necessário alterar da antiga proposta. A reunião durou em torno de duas horas e, embora as discussões estivessem ricas, o pouco tempo dificultou seu andamento. O tempo, como lembrado a todo momento pela equipe de gerência, não era “um aliado nessa jornada” (Notas de Campo, 18/06/2018). Ao encerrar as discussões, a Gerente de educação infantil avisou que o grupo seria novamente convocado assim que a proposta retornasse para a Semed, porém isso não aconteceu.

A proposta inicial, de construção coletiva para a reformulação curricular, se mostrava bastante interessante, porém, a pressa em terminar o documento, devida aos prazos estabelecidos, não permitiu a promoção de discussões aprofundadas, o que tornou o processo apressado e mecanizado. Em nenhuma reunião que acompanhamos foi realizado qualquer debate sobre as questões pertinentes a uma política curricular ou o que a Base poderia representar para os currículos municipais. A reelaboração curricular foi legitimada tão somente pela garantia colocada no texto da BNCC de melhoria educacional, ou seja, ao alinhamento de seu texto. Diante do cenário observado, podemos concluir que a participação de elementos representativos da comunidade escolar não aponta para a descentralização ou partilha das decisões e não se constituiu, a rigor, a garantia de participação democrática. A elevada capacidade técnica e especificidades de conhecimento que é exigida para discussões mais aprofundadas para a reformulação de um currículo, bem como o entendimento desta política especificamente, acabou por impor determinadas delimitações a um maior envolvimento da comunidade escolar. Isso diante do cenário de ausência de estratégias que pudessem suprir tal problemática, ainda que o material do MEC sugerisse tais ações. Depois desse encontro as demais datas previstas no cronograma não foram cumpridas e a reunião para apresentação da proposta preliminar só foi realizada no mês de novembro, ainda em 2018.

3.2.4 O documento preliminar

No dia 7 de novembro de 2018, foi realizada uma reunião para divulgação do documento preliminar elaborado, segundo a Subsecretária de educação, com a incorporação das sugestões dos diferentes GTs. Neste encontro estavam presentes a subsecretária municipal de educação, conjuntamente com as gerentes de educação e orientadores pedagógicos de todas as unidades municipais de ensino. Foi apresentado o percurso proposto pela Semed para a apropriação da BNCC e reelaboração do documento municipal e, também, divulgado os últimos encontros para finalização do trabalho, com o seguinte cronograma:

Quadro 5: Cronograma Final de Atividades – Semed Nova Iguaçu

DATAS	ATIVIDADES
25/10	Ofício às escolas (reunião com OP – apropriação do documento).

07/11	Apresentação do documento preliminar aos Orientadores Pedagógicos
09/11	Envio do documento pela SEMED às Unidades Escolares (currículo preliminar discutido nos GTs, o currículo de 2006/2007 e ficha de acréscimo).
21 e 22/11	Leitura e análise dos documentos – cada unidade escolar poderá escolher uma das datas para a realizar as discussões em meio período / Relatar em Ata).
26/11	Discussão do Currículo no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais (aula normal para as turmas do Ensino Fundamental – anos finais – e da Educação Infantil / Relatar em Ata).
29/11	Discussão do Currículo da Educação Infantil (aula normal para as turmas do Ensino Fundamental anos iniciais e finais / Relatar em ata).
06/12	Devolutiva do documento após discussão para SEGP – Gerência do Ensino Fundamental.
De 10 a 21/12	Coleta de dados na SEMED (análise e inserção dos acréscimos das Unidades Escolares).
De 02 a 15/01/2019	Elaboração e apresentação do documento final.

Fonte: SEMED NOVA IGUAÇU (2018).

Após a fala da subsecretária com palavras de agradecimento, frisando os esforços do governo para a revisão curricular, e de comemoração por estarem finalizando o trabalho proposto pela Secretaria de Educação, as gerentes apresentaram de forma sucinta o esboço da Proposta Curricular do município, do que fora feito até ali e quais ações ainda seriam demandadas para as escolas com o intuito de finalizar o novo currículo municipal. Foi determinado que cada unidade escolar deveria realizar a análise dos documentos em horário de meio período na data escolhida, no dia 21 ou 22 de novembro, pois de modo algum poderia ficar um dia sem aula ou liberar as crianças mais cedo por dois dias. O dia 29 foi reservado para as discussões da EI. As unidades receberiam o que fora elaborado até ali pelos grupos de trabalho para que os professores tomassem ciência e propusessem, em nome de toda a escola, até duas sugestões nas fichas de acréscimo, sendo contribuições ao documento e não intervenções ou retirada do que já estava sistematizado, como salientado.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE ENSINO E GESTÃO PEDAGÓGICA
 UNIDADE ESCOLAR _____

URG: _____

PROPOSTA CURRICULAR 2018 PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - MATERNAL

FICHA DE ACRÉSCIMOS

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOMENTE 2 ACRÉSCIMOS	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO SOMENTE 2 ACRÉSCIMOS
O EU, O OUTRO E O NÓS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE		
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOMENTE 2 ACRÉSCIMOS	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO SOMENTE 2 ACRÉSCIMOS
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE		

Figura 8 – Ficha de Acréscimo. Fonte: Semed Nova Iguaçu (2018).

Segundo as orientações que estavam sendo apresentadas pela equipe da Semed, todas as ações deveriam ser registradas em Ata com a presença na reunião do Conselho Escolar. A presença do conselho foi colocada como essencial por ser um documento preliminar e exigir uma consulta pública, garantida através deste encontro nas escolas com toda comunidade escolar, formada por alunos (Fundamental II) e responsáveis dos alunos. Diante desta etapa do trabalho, foi solicitada a indicação de uma unidade de Educação Infantil para o acompanhamento de tal ação por parte desta pesquisa, porém não obtivemos retorno e por isso, infelizmente, não foi possível o registro desta atividade.

Interessava o acompanhamento desta etapa para registro e compreensão da participação social em um espaço público, organizado por gestores públicos, para a implementação de uma política pública local. Este exercício de diálogo das instâncias do governo com a sociedade civil encontra a efetivação dos princípios federalistas de proximidade com os cidadãos e o ajustamento das políticas para atendimento das demandas locais. Para Gadotti (2014), a Constituição de 1988 consagrou a participação popular e o controle público nas políticas públicas, prevendo uma multiplicidade de espaços obrigatórios para tal exercício, condicionando, inclusive, repasse de verbas. Porém, o autor destaca como tal cenário é difícil de se concretizar frente a uma conjuntura que é hostil à participação, fruto de uma estrutura social hierarquizada e excludente. Necessita-se de instrumentos mais

concretos de participação, de controle, acompanhamento e fiscalização. Ainda que tenhamos avançado nas últimas décadas, a participação ainda é restrita e, muitas vezes, não expressam a vontade da comunidade. Tal situação ocorre, por vezes, porque a comunidade não é realmente envolvida no processo, sendo solicitada para ouvir sobre elementos desconhecidos e estranhos ao seu entendimento.

Os preceitos constitucionais de aproximação com a população tinham como objetivo democratizar o Estado e possibilitar a organização da sociedade civil de modo a por em diálogo o desenho das políticas com as demandas reais da população. Este seria um exercício prático de conscientização dos cidadãos de seus direitos básicos à saúde, educação, transporte, moradia, trabalho, dentre outros. E, ainda, tendo em consideração a facilitação da comunicação, de falar com os não-especialistas e de não cair na elitização e burocratização dura do processo, realmente tornando-se uma tarefa com grandes desafios e esforços.

A ficha de acréscimo se constituiu em um último instrumento para registro das sugestões que deveriam ser encaminhadas para a Semed logo após as discussões e os apontamentos a serem realizados nas escolas com representantes de toda comunidade. As discussões nas escolas, para o registro destas últimas sugestões, foram conduzidas pelos orientadores pedagógicos, que participaram da reunião com a Semed para apropriação destas informações. Segue abaixo um item apresentados neste último encontro, um recorte do documento preliminar:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar e expressar sentimentos e emoções. ✓ Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros. ✓ Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro. 			
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>(E102EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</p> <p>(E102EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios</p> <p>(E102EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</p> <p>(E102EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p> <p>(E102EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p>(E102EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>(E102EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.</p>	<p><u>Favorecer experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A diversidade Cultural; ✓ Percepção de si e do outro; ✓ Boas maneiras; ✓ As regras de convivência nos ambientes cotidianos: em casa, na escola, na rua, no trânsito; ✓ Respeitar os diferentes contextos familiares; ✓ A casa e o lar: Pessoas e ambientes que a criança interage; ✓ Os tipos de moradias; ✓ Minha escola tem uma história; ✓ A escola: explorando o espaço físico, os funcionários e seu entorno; ✓ Como me comunico com o outro?; ✓ Brincadeiras coletivas: brinquedo cantado, brincadeiras populares, de roda, de faz de conta etc.; ✓ Roda de conversa; ✓ Dramatização. <p style="text-align: right;">Ativar o Windows Acesse as configurações Windows.</p>

Figura 9 – Contribuições das Unidades de Educação Infantil. Fonte: Semed Nova Iguaçu (2018).

De acordo com o texto final, destas reuniões feitas na Secretaria de Educação, nas diversas escolas da rede e nas reuniões dos GTs, resultou o documento curricular do município de Nova Iguaçu, reformulado a partir de uma política nacional e inspirado no documento homologado pelo MEC. Não houve a participação direta de outros entes federativos ou de assessoramento técnico ou de especialistas para a condução do trabalho. Todas as etapas foram conduzidas tão somente pelos profissionais da Semed e tendo como suporte as orientações normativas do MEC – o Guia de Implementação da BNCC (MEC et al., 2018) e a própria BNCC (BRASIL, 2017). Essas questões nos remetem aos limites estruturais para a efetivação da nossa organização territorial, com a autonomia local e ao mesmo tempo a coordenação nacional, uma vez que a política foi desenhada prevendo os mecanismos de colaboração como elemento central e catalizador de todo processo (MEC et al., 2018). Para Dourado (2013), necessitamos de uma política de Estado para a educação que construa efetivamente um regime de colaboração e cooperação entre os entes federados e, ainda, não negligencie as competências e autonomia local. Do modo como se deu o processo de reformulação curricular, o município parece ter tão somente cumprido um cronograma externo na produção de um documento, diante do que lançamos o seguinte questionamento: terá qual sentido nas escolas?

3.2.5 A nova Proposta Curricular do município de Nova Iguaçu

Para dar sequência à pesquisa retornamos à Semed para uma nova entrevista no dia 02 de junho de 2019 (Caderno de Campo, 02/06/2019). A entrevista foi realizada com uma nova integrante à frente da Gerência de educação infantil, que assumiu o cargo em fevereiro de 2019. Vale ressaltar que a mesma já integrava a equipe que participou da elaboração da nova Proposta Curricular do município, o que significa que acompanhava as ações da secretaria. Durante esta conversa foi relatado o andamento do trabalho e as dificuldades enfrentadas, levando em conta as especificidades do município.

Os atravessamentos políticos se fizeram presentes na fala da entrevistada, além do relato da dificuldade do trabalho em uma secretaria com muita visibilidade e disputas. A interlocutora destacou os empecilhos que trazem a descontinuidade do trabalho com as trocas constantes dos membros da equipe, assim como a redução do número de integrantes da pasta. Segundo ela, a explicação para a equipe estar desfalcada se dá pela necessidade de

os profissionais da secretaria serem solicitados para “apagar algum incêndio”, se referindo a assumirem as gestões das instituições ou a falta de professores nas escolas. Lamentou e deu ciência, também, da pouca utilização, ainda, do documento pelas unidades escolares. Uma fala, durante a entrevista, foi bastante reveladora. Quando perguntada se acreditava que a BNCC havia acontecido de forma democrática a entrevistada respondeu “acredito que o documento foi democrático dentro da realidade da Rede” (Notas de Campo, 02/06/2019). A ideia de uma democracia com limitações pode causar um certo estranhamento, num primeiro momento, mas, depois de contextualizada com as especificidades locais, se faz mais compreensível, algo que tentamos captar e descrever ao longo de todo o trabalho.

No dia 26 de fevereiro de 2019 foi publicado na página 4 do Diário Oficial³⁴ de Nova Iguaçu a Resolução Semed nº 002 de 25 de fevereiro de 2019, anunciando a nova Proposta Curricular Pedagógica do município para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Prevê, ainda, que as unidades escolares terão de elaborar seus Projetos Políticos-Pedagógicos, tendo como referência a Proposta Curricular Pedagógica³⁵ e de que esta será disponibilizada pela Subsecretaria de Ensino e Gestão Pedagógica. Não consta no Diário Oficial o documento na íntegra, somente seu anúncio. Obtivemos tal documento através da Semed, que o disponibilizou nos meses seguintes ao anúncio em Diário Oficial de sua conclusão.

O documento possui 222 páginas e traz a proposta curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A seção que trata da Educação Infantil está nas páginas 22 a 58 abordada a partir dos seguintes tópicos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Maternal, Infantil 02-03, Infantil 04-05. Na apresentação da etapa da EI, a proposta traz em seu início os Direitos de Aprendizagem com suas categorizações, tal qual expressos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Em seguida apresenta os quadros dos Campos de Experiência e o relativo grupamento etário a que prescreve os direitos de aprendizagem relacionados com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e as experiências e objetos de conhecimento, conforme expresso no exemplo abaixo, retirado do referido documento:

³⁴ Disponível em http://www.novaiguacu.rj.gov.br/wp/wp-content/uploads/2019/02/diariooficial_2019_02_26_15511326097.pdf, acesso em 07/03/2019.

³⁵ Anexo 2: trecho da Proposta Municipal Curricular (SEMED, 2019)

Quadro 6: Campo de Experiência: O Eu, O Outro e o Nós (Maternal)

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?

- ✓ Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
- ✓ Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros.
- ✓ Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS.	<p>CONVIVER</p> <p>BRINCAR</p> <p>EXPLORAR</p> <p>PARTICIPAR</p> <p>COMUNICAR</p> <p>CONHECER-SE</p>	<p>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</p> <p>Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p> <p>Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p> <p>Reconhecer os familiares de primeiro grau.</p>	<p>Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</p> <p>Período de acolhimento e adaptação.</p> <p>A descoberta do entorno.</p> <p>Percepção de si e do outro.</p> <p>As regras de convivência.</p> <p>Respeito aos diferentes contextos familiares.</p> <p>A casa e o lar: Pessoas e ambientes que o bebê interage.</p> <p>A escola: O primeiro lugar de interação além do lar, da família.</p> <p>Como me comunico com o outro?</p> <p>Ainda não sei falar, uso o corpo para me comunicar (expressões, ações, gestos, olhares, choro).</p> <p>A Árvore Genealógica.</p>

Fonte: Semed Nova Iguaçu (2019).

Este foi o resultado da leitura local de reformulação curricular, que expressa o entendimento por múltiplos atores do que é apropriado conter num currículo para a educação infantil, segundo orientações dadas por instâncias externas e inspirado nas experiências destes sujeitos com a educação infantil nesta rede de educação.

De posse de tais documentos, a Base Nacional Comum Curricular, a Proposta Curricular da Educação Infantil do município de Nova Iguaçu (2007) e a Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu (2019), apresentamos uma análise a partir dos

referenciais já apresentados neste trabalho para um possível entendimento do resultado da política aqui estudada.

3.3 Ninguém se educa sozinho: olhando para a nova Proposta Curricular de Nova Iguaçu

Nesta seção apresentamos uma análise do documento final apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, a Proposta Curricular Pedagógica de Nova Iguaçu. Esta análise compara este documento municipal com a proposta anterior a ela, datada de 2007 e, ainda, com a Base Nacional Comum Curricular, normativa do Ministério da Educação que propôs a (re)elaboração dos currículos em todo país. Pretendemos com isso apresentar um painel do que mudou no currículo deste município, do quanto a Base é fundante e estruturou o novo documento e do que foi produzido pensando na diversidade e nas especificidades da cultura local. Utilizamos também a análise relacional para tentar compreender os diferentes aspectos que um currículo, no formato resultante de todo o processo aqui acompanhado e descrito, coloca para os sujeitos dos espaços de educação.

O documento final, que foi anunciado no Diário Oficial do dia 26 de fevereiro de 2019 e compartilhado com as escolas de toda a rede municipal por e-mail, possui 222 páginas e se apresenta como Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu, nomenclatura que parece traduzir a ideia controversa que é ter um currículo para a Educação Infantil, conforme esclarece o Parecer das DCNEI (BRASIL, 2009a):

No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (BRASIL, 2009a, p. 6).

O texto da proposta municipal anuncia sua pretensão de incorporar um determinado entendimento sobre currículo ao anunciar que “compete construir um currículo que supere a simples listagem de conteúdos disciplinarizados, a contar com uma organização que valide áreas do conhecimento, dando, desse modo, significância aos eventos que atravessam a escola” (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 19). Mas logo nas linhas a seguir é esclarecido o uso de tal nomenclatura, “a Proposta Curricular Pedagógica da Rede Municipal de Nova

Iguaçu apresenta a reformulação do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 19). A Proposta Curricular é o documento completo que compreende o currículo para a Educação Infantil e o currículo do Ensino Fundamental.

Nas suas páginas iniciais há os seguintes tópicos: Introdução, A Escola, A Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu. Este se subdivide em Pressupostos Filosóficos e O Currículo Municipal de Nova Iguaçu. Estas primeiras palavras tratam de uma visão comum para as diferentes etapas que são atendidas pela rede municipal. A seção que trata da EI apresenta os Direitos de Aprendizagem, tal como está expresso na BNCC (BRASIL, 2017, p. 36). Em seguida, de forma sucessiva, nove de suas páginas abordam as orientações relativas ao Maternal (23-31), onze páginas são orientações para o Infantil 2-3 (32-42) e dezesseis páginas tratam das questões relativas ao Infantil 4-5 (43-58). Não menciona nada sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme a BNCC aborda e orienta (BRASIL, 2017, p. 51).

A primeira grande diferença em relação ao documento do MEC, e que repercutiu na proposta municipal de currículo, é a formatação única, a organização de uma normativa que versa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Anteriormente, assim como o RCNEI e as DCNEI, a proposta pedagógica do município era exclusiva da EI, havia uma proposta curricular municipal exclusiva para a Educação Infantil. O documento da Semed de 2007 trazia reflexões introdutórias pertinentes à EI, creche e pré-escola, uma vez que só tratava deste segmento, e que tinha como influência as questões trazidas à época pelo RCNEI. O documento de 2019 traz uma reflexão preliminar de toda educação básica, incluída aí a EI, e não faz distinção sobre todas as etapas e suas especificidades, somente versa sobre currículo e as influências políticas-pedagógicas do documento.

O currículo auxilia o aluno, preparando-o por meio das atividades desenvolvidas na escola, individual e coletivamente. Para que se tornem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Inserido nesse contexto, percebe-se que a escola de Educação Básica é um espaço coletivo de convívio, ou melhor, um *lócus* privilegiado de trocas (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 18-19).

O documento municipal anuncia na introdução de sua Proposta Pedagógica seus compromissos e objetivos: “atuar pela transformação da realidade educacional, numa perspectiva de fomentar a criticidade como ponto relevante para transformação social, com

o intuito de promover uma sociedade consciente de seus direitos e deveres, justa e com equidade” (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 11). Mais à frente, dando continuidade ao anúncio dos compromissos e objetivos da secretaria de educação, ratifica a BNCC em sua pretensão à qualidade da educação, “a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu possui o compromisso de trabalhar por uma educação pública de qualidade e por uma sociedade solidária”. E expressa seu desejo de aprofundamento da ordem democrática no texto da proposta:

Uma educação que contribua para a promoção e a integração de todos, com enfoque na construção do conhecimento e da cidadania, não como meta distante, mas como prática no cotidiano escolar. O presente documento, portanto, sinaliza para uma educação emancipatória e nasce da necessidade e do desejo de exercitar ideais democráticos (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 11).

Diante de tais enunciados, podemos verificar o pressuposto de que a própria elaboração do documento consta para a rede como exercício democrático e de que sua existência reforça tal meta e contribui para a qualidade da educação e de seus princípios democráticos. Os documentos construídos para a educação, desde a Constituição de 1988, anunciam em suas letras a busca pela construção de uma sociedade que participe ativamente no espaço escolar, como um exercício local de cidadania.

Ademais, é proeminente mencionar o envolvimento e a participação de múltiplos atores e lugares, em que foi realizado todo esse processo de elaboração deste currículo por uma perspectiva marcadamente dialógica e participativa, no intuito de valorizar os profissionais da educação para o seu protagonismo profissional e intelectual. Para tanto, a participação de todos os envolvidos foi relevante para a construção de nosso currículo (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 20).

Em seguida é esclarecido no texto da Proposta Curricular que seus pressupostos filosóficos estão em conformidade com as tendências pedagógicas progressistas, pois tem como parâmetro a “contribuição para o desenvolvimento da criticidade dos educandos e para a transformação da sociedade a partir de um projeto educacional crítico” (Proposta Curricular Nova Iguaçu, 2019, p. 16). Justificam a escolha pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos³⁶ porque, além de defender a valorização dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, cuja compreensão está em constante

³⁶ Segundo Silva (2010), a teoria crítica dos currículos teve uma grande emergência a partir dos anos de 1970 em todo o mundo, que questionava as teorias tradicionais. Para a teoria crítica o importante não é desenvolver técnicas para fazer um currículo, mas sim de desenvolvimento de conceitos que nos permita compreender o que o currículo faz.

transformação, também visam qualificar o aluno através da aquisição dos conteúdos e de sua participação ativa no mundo adulto. Defendem que os conteúdos sejam relacionados com a realidade social a partir de vivências significativas dos educandos, tendo sentido e significado. Portanto, o documento pressupõe que haja uma determinada postura do educador, como um mediador entre o mundo, os conteúdos e os educandos, de modo a construir conhecimentos significativos. Uma aprendizagem assim, segundo a proposta, irá propiciar a construção, compreensão do conhecimento e posteriormente a transformação do meio em que se está inserido, “um modelo educativo voltado ao aperfeiçoamento dos indivíduos” (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 18).

A proposta curricular anuncia que pretende construir um currículo que supere a simples transmissão de conhecimentos e seja propiciador de saberes locais e dos conhecimentos emancipatórios das classes historicamente oprimidas. Aqui é interessante pensar nas relações de força que, ainda que implícitas, se colocam em diálogo com os diversos entendimentos e apropriações acerca da educação daqueles sujeitos que se detiveram na sistematização escrita do currículo municipal.

O texto municipal anuncia a reformulação de sua Proposta Curricular Pedagógica tendo como parâmetro organizador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que pretende assegurar, como garante a Base, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com implantação prevista para o ano letivo de 2019. Cita, ainda, outros documentos que serviram, segundo o texto da proposta, de subsídios para a elaboração do Currículo Municipal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Afirma seu compromisso com a qualidade “tendo como desafio a consolidação de uma escola pública gratuita, universal, laica e de qualidade social e comprometida com o direito à educação” (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 21).

Nas páginas iniciais há, também, a descrição do processo de construção da proposta curricular. Segundo o documento, esse processo ocorreu ao longo do ano de 2018 a partir dos encontros com os profissionais da educação da rede, sendo nesses momentos oportunizado a publicização de todo o processo que resultaria no currículo da rede. Cita os Grupos de Trabalho, compostos por professores voluntários da própria rede conjuntamente com a equipe pedagógica da Secretária Municipal de Educação em diálogo constante com as unidades de educação, os sujeitos responsáveis pela organização de todo processo e

construtores da proposta curricular. Segundo o texto, a participação de toda a rede visava “contribuir por um conteúdo que seja adaptado à realidade do Município de Nova Iguaçu, em que possibilite a aquisição das competências gerais que trarão a redução das desigualdades educacionais e elevarão a qualidade do ensino” (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 20). Tal objetivo demonstra o quanto a compreensão, anunciada na BNCC, de que um currículo é promotor de quesitos caros à educação, como a redução de desigualdades e qualidade de ensino, adentrou nas pretensões e em um sentido para a reformulação da proposta municipal.

Nas páginas seguintes do documento serão abordadas as orientações curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A seguir, trataremos do texto que aborda a Educação Infantil.

3.3.1 A Proposta para a educação infantil

A análise que faremos da Proposta Curricular para a Educação Infantil, se ampara *a priori* naquilo que Barbosa et al. (2016) colocam para as percepções de um currículo para a educação infantil, uma questão produtora de dúvidas e muitas polêmicas. A partir dessa premissa avaliamos ser ponto chave deste trabalho confrontar no resultado do texto municipal algumas das tantas problematizações, questões e controvérsias colocadas por alguns pesquisadores e estudiosos da área.

O texto municipal inicia-se com o anúncio dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, tal qual estão expressos na BNCC na página 36:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 22).

Em seguida vem os quadros trazendo os diferentes Campos de Experiências – O Eu, O Outro e O Nós; Corpo, Gestos e Movimento; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações; – divididos por faixas etárias: Maternal, Infantil 2-3, Infantil 4-5.

Comparando com o documento municipal de 2007, não havia divisões etárias, o texto era pautado por objetivos gerais que eram propositivos para toda a Educação Infantil, não fazendo menção à creche ou à pré-escola, a este ou aquele grupamento etário, mas sim um tratamento geral, inclusive no texto introdutório da proposta curricular. A divisão era feita nos eixos de experiências: linguagem oral e escrita, movimento, música, artes, matemática e natureza e sociedade. Em cada um desses seis eixos há um quadro em que estabelece as respectivas competências, conteúdos e habilidades propositivas de currículo para toda a EI.

Diferentemente, a nova proposta, que assim como está expresso na BNCC, distingue as diferentes faixas etárias, propondo o que é apropriado a cada uma delas. Ao fazer isso estabelece uma perspectiva evolutiva, que vai de atividades simples para as mais complexas, conforme a criança fica mais velha. A organização por faixa etária se faz na proposta municipal, também como na BNCC, em três escalas, mas não obedece a mesma nomenclatura. Na BNCC a divisão é feita da seguinte forma: bebê (0 a 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Na Proposta Curricular de Nova Iguaçu está organizada em Maternal, Infantil 2-3 e Infantil 4-5. Para Arelaro (2007), a disposição de divisão etária colocada na Base, poderia representar um retrocesso ao imprimir uma tal percepção de desenvolvimento: “Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia

o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento” (ARELARO, 2017, p. 215). Aqui é importante ressaltarmos a existência de pesquisas atuais que tentam conhecer as classificações identitárias dos bebês, como a dissertação de Arruda (2019), que, ao buscar conhecer os bebês nessas classificações, estabelece nexos com o modo como as políticas organizam os serviços para esses beneficiários.

Ainda que o texto da Base ressalte para essa não linearidade da aprendizagem, tal perspectiva é bastante perceptível no que é proposto e foi corroborada no que foi produzido em nível municipal e evidenciado neste estudo. Isso porque, embora na BNCC o texto indique a necessidade de adaptação aos contextos locais, a forma como os conteúdos estão dispostos, seus vínculos com os direitos de aprendizagens e campos de experiências, desafiaram pouco seus formuladores a fazerem diferente do já proposto em sua matriz. Como Arelaro (2017) advertiu sobre a forma como a proposta se apresenta, “há um risco inclusive, de que a educação infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental. O que novamente contraria as novas concepções pedagógicas em defesa das crianças, expressas na Resolução CNE n. 05/2009” (ARELARO, 2017, p. 215). Primeiramente, a proposta separa por faixa etária e campo de experiência. Feito isso reforça em cada um desses quadros os direitos de aprendizagem e estabelece os objetivos de aprendizagem e as experiências e objetos de conhecimento. É importante ressaltar que este mesmo modelo de quadro com orientações correspondentes, também foi utilizado na proposta municipal de 2007.

Tal abordagem, que prescreve as atividades de forma evolutiva e linear dentro das faixas etárias, acabou se concretizando no texto municipal, verificada em diferentes atividades da proposta curricular, como os exemplos organizados no quadro abaixo:

Quadro 7: Quadro Comparativo de Atividades por Campo de Experiência e Faixa Etária

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	MATERNAL	INFANTIL 2-3	INFANTIL 4-5
CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	Atividades psicomotoras: circuitos diversificados, ampliando suas	Atividades psicomotoras: circuitos diversificados, ampliando suas habilidades	Atividades psicomotoras: circuitos diversificados, ampliando suas habilidades

	habilidades psicomotoras.	psicomotoras como desenhar espontaneamente, pintar espontaneamente, rasgar, folhear, pinçar, entre outros.	psicomotoras (alinhavo, nós, e laços: amarração de sapatos, etc).
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Acompanhamento de ritmos de músicas com palmas, gestos, danças, utilizando instrumentos musicais elementares.	Acompanhamento de ritmos de músicas com palmas, gestos, danças, utilizando instrumentos musicais elementares e o corpo.	Acompanhamento de ritmos de músicas com palmas, gestos, danças, utilizando instrumentos musicais elementares, correlacionando com sentimentos, quando oportuno.
O EU, O OUTRO, E O NÓS	Ainda não sei falar, uso o corpo para me comunicar (expressões, ações, gestos, olhares, choro).	Como me comunico com o outro?	Como me comunico com o outro? A fala, os gestos, as expressões e os meios de comunicação.
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Ouvir e contar histórias.	Escuta e contação de histórias. Reconto de histórias e narração de fatos.	Escuta e contação de histórias. Interpretação oral de histórias, textos e/ou músicas.
ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Sequência lógica matemática: cores, numerais, tamanhos, formas, atributos e características.	Situações concretas de numeramento: os numerais e a quantidades. As noções de adição e de subtração nos contextos do cotidiano infantil.	Exploração efetiva e intencional das atividades de rotina diária: chamadinha (contagem de presentes e ausentes, quantos a mais e a menos, quantos meninos e meninas); calendário (data de hoje, ontem e amanhã, dias do mês e da semana); janela do

			tempo; leitura deleite, etc.
--	--	--	---------------------------------

Fonte: Semed Nova Iguaçu (2019).

Os exemplos trazidos no quadro acima traduzem uma percepção dada pelo documento ao fixar as atividades dentro de campos de experiências e de grupos etários. É perceptível a concepção de evolução de aprendizagens, de mais simples a mais complexas, que deverão ser oportunizadas para as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias e em estágios de desenvolvimento. A BNCC considerou necessária tal divisão, mas alerta para que tais grupos etários não sejam “considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 46). Para Simão (2016), foi colocado de forma implícita na Base o entendimento do corpo somente como natureza, o que acaba por desconsiderar outras dimensões constituídas no social, como classe, gênero, etnia. Para a autora, essa concepção é homogeneizadora das crianças e instrumentaliza a aprendizagem considerada oportuna, pois assume um determinado ensino que treina, controla, reprime e até castiga.

Uma proposta que se ancora em conteúdos prontos e didatizantes pode incorrer em atividades distantes da experiência real. Isso porque uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem relacionada à experiência, segundo Portelinha et al. (2017), é aquela que possibilita a vivência dos acontecimentos, em que as crianças se apropriam da cultura através das possibilidades apresentadas pelo manuseio, pelo toque, pela fala, pela escuta, ou seja, pela imersão sensorial. Tais experiências são, sim, mediadas pelos sujeitos mais experientes, em que há uma intencionalidade pedagógica, mas sempre dentro de uma determinada cultura e no cotidiano; não são experiências *a priori* e, por isso, não são previsíveis/estabelecíveis em um manual.

Simiano e Simão (2016), ainda durante o processo de elaboração e nas discussões em torno da construção da BNCC, alertavam para o grande desafio que se colocava de uma organização curricular que rompesse com a forma escolar de currículo organizado por disciplinas e áreas de conhecimentos. Para as autoras tais modelos têm sido incorporados e instituídos em creches e pré-escolas:

Propor a organização em campos de experiência requer uma concepção de educação que compreenda a experiência como forma privilegiada de viver

a infância e rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida (SIMIANO; SIMÃO, 2016, p. 82).

Barbosa et al. (2016) esclarece como muitos demonstravam temor da Base Nacional Comum Curricular levar a um engessamento dos currículos nas unidades de educação, que seriam submetidos a uma programação pré-definida. E aqui propomos a reflexão do quanto esse cenário poderá se concretiza com a Proposta Curricular de Nova Iguaçu. Tal proposta sistematizou as orientações da BNCC através de quadros, colocando em uma mesma página as diferentes orientações sugeridas pela BNCC – faixas etárias diferentes, campos de experiência, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os Campos de Experiências, do modo como foram organizados, parecem ter a função de servir como áreas do conhecimento, dentro de uma perspectiva de separação por disciplinas: O Eu, O Outro, e O Nós: com atividades voltadas para a dimensão social; Corpo, Gestos e Movimento: com uma proposta de conhecimento do corpo e de atividades motoras; Traços, Sons, Cores e Formas: com atividades artísticas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: atividades voltadas para a linguagem oral e escrita; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações: atividades matemáticas e conhecimentos da natureza. Este é um recurso utilizado pela própria BNCC e que repercutiu no documento municipal. O quadro abaixo traz as experiências e objetos de conhecimentos listados para os diferentes campos de experiências:

Quadro 8: Campos de Experiência e Objetos do Conhecimento

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	<p>Expressões de sensações e ritmos corporais por meio de gestos.</p> <p>Expressividade e uso das possibilidades do próprio corpo.</p> <p>Equilíbrio e coordenação do próprio corpo e no movimento com objetos.</p>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	<p>Apreciação musical.</p> <p>Bandinha rítmica confeccionada com sucatas.</p> <p>Danças.</p> <p>O fazer artístico.</p>

	<p>Apreciação em artes visuais com a utilização de variados suportes para a construção de desenhos, pinturas, colagens, modelagens.</p> <p>A expressão por meio das cores.</p>
O EU, O OUTRO, E O NÓS	<p>A diversidade cultural.</p> <p>Eu e minha família temos uma história.</p> <p>Os tipos de moradias.</p> <p>Árvore genealógica.</p> <p>Minha escola tem uma história.</p>
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	<p>Roda de conversa.</p> <p>Escuta e contação de histórias.</p> <p>Desenvolvimento da linguagem oral através da exploração dos gêneros e graus de palavras.</p> <p>A escrita do nome.</p> <p>Manuseio de livros, revistas, gibis, jornais, etc.</p> <p>Gêneros textuais: poesia, música, receita, parlenda.</p>
ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	<p>Sequência lógica.</p> <p>O calendário no cotidiano.</p> <p>O ciclo da vida.</p> <p>As noções de adição e subtração nos contextos do cotidiano infantil.</p> <p>Vivência de situações cotidianas que explorem os fenômenos naturais e atmosféricos: tempo, clima e vestuário, dia e noite, etc.</p>

Fonte: SEMED Nova Iguaçu, 2019.

As experiências e objetos do conhecimento previstos pelo currículo para a educação infantil trazem uma perspectiva de elementos a serem colocados para todas as crianças de uma mesma maneira, a apresentação de seu corpo, do entorno, dos sujeitos que compõe seu dia a dia, dos elementos do mundo. Muito diferente da percepção de experiência da infância e das crianças, como sujeito ativo e autoral dos seus processos de interação e desenvolvimento, presente na Base e assinalada por diferentes autores (BARBOSA et al., 2016; PORTELINHA et al., 2017; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019). Porém,

Simiano e Simão (2016) já alertavam para o grande desafio que se colocava com essa proposta de organização curricular romper com a divisão por áreas do conhecimento, já tão comum e consolidadas nas creches e pré-escolas. As autoras acabaram prevendo o favorecimento que seria dado a uma organização didatizante e incorporada ao que já era usual e comum nas instituições, mantendo o foco em quem ensina através de aulas e com atividades que muitas vezes parecem sugerir o uso do papel de forma abstrata e instrumental. Ainda dentro da lógica etária de evolução da aprendizagem, pressupõe os conhecimentos mais simples que deverão anteceder os mais complexos.

Simão (2016) fala da necessidade de proporcionar experiências ricas e diversas que permitam às crianças viverem desafios por meio de gestos e movimentos, favorecendo a construção do conhecimento sobre si e sobre o outros e cita Merleau-Ponty (1999, p. 269): “Quer se trata do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tem outro modo de conhecer o corpo humano senão vivê-lo” (*apud* SIMÃO, 2016, p. 192). Para a autora, conhecer o repertório cultural de uma sociedade envolve viver a experiência com o corpo e para isso professoras e professores devem organizar atividades promotoras de tal vivência. E aqui não podemos deixar de frisar a importância da formação do professor de educação infantil, das especificidades de sua formação e, por isso, da necessidade de uma formação continuada. Neste quesito assinalamos a necessidade de suporte técnico e financeiro para que os municípios possam elaborar tais estratégias de formação.

A Proposta municipal traz a denominação das atividades propostas, Experiências e Objetos de conhecimento, alocados nos quadros segundo o campo de experiência. Aparecem como numa listagem com sugestões de atividades, conforme um trecho do quadro abaixo:

Quadro 9: Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Infantil 4-5)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos: Roda de conversa. Atividades de rotina.

	<p>COMUNICAR</p> <p>CONHECER-SE</p>	<p>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>	<p>Escuta e contação de histórias.</p> <p>Interpretação oral de histórias, textos e/ou músicas.</p> <p>Exploração da linguagem oral: Sequência de fatos nos textos, observando-se o início, meio e fim.</p> <p>Construção de textos coletivos, tendo o professor como escriba (LETRA BASTÃO).</p>
--	-------------------------------------	---	---

Fonte: Semed Nova Iguaçu (2019).

Lançamos o questionamento do quanto as atividades assim propostas podem ser potencializadoras de escuta da criança em seus interesses, curiosidades e desejo? Do quanto um currículo assim desenhado poderá estimular as professoras e professores a criarem experiências de corpo e de vida significativas para todos envolvidos?

Conjuntamente com o quadro que organiza cada Campo de Experiência, há uma síntese do que se pretende nos diferentes campos e para as diferentes faixas etárias, que seguem os mesmos objetivos de aprendizagem para as diferentes faixas etárias. Esta síntese é apresentada na BNCC como “elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 51). Abaixo apresentamos essa síntese das aprendizagens, expressa na BNCC e colocada como síntese nos diferentes campos de experiência da Proposta Curricular de Nova Iguaçu:

O eu, o outro e o nós: respeitar e expressar sentimentos e emoções; atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade, solidarizando-se com os outros; conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Corpo, gestos e movimento: reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis; apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação; vestir-se e ter cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo; utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio; coordenar suas habilidades manuais.

Traços, sons, cores e formas: discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos, assim como interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva; expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais; relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;

argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida; ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações: identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles; interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles; utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências; utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano; identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.). (BRASIL, 2017, p. 52-53).

Sendo os objetivos acima colocados como parâmetro a ser perseguido em toda a Educação Infantil, a Base aponta para práticas pedagógicas que tratam o ensino/aprendizagem de modo instrumental. Ou seja, é através da efetivação do que é estabelecido como universal e igual para todos que a educação atinge sua finalidade. Diante disto, lançamos o questionamento sobre um princípio que pauta o documento municipal expresso em sua introdução:

Percebe-se que tendência Pedagógica Progressista Crítico-Social dos Conteúdos propicia a construção do conhecimento por meio de atividades significativas, baseadas na interação entre os envolvidos, na compreensão e na posterior transformação do meio em que estão inseridos. Dessa forma, cabe ressaltar a proeminência de um modelo educativo voltado ao aperfeiçoamento dos indivíduos. Por isso, é relevante apostar na articulação entre os conteúdos para superação das fronteiras que inibem, reduzem e fragmentam o saber, uma vez que trata de um princípio comunicativo mediador do aperfeiçoamento contínuo, em alguns momentos provisório e/ou inacabado, contribuindo para a ampliação das capacidades, de modo que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019, p. 17).

A proposta fala em autoria do processo de ensino/aprendizagem, mas a questão apresentada é: como isso ocorrerá a partir de necessidades ulteriores? Segundo Carvalho e Lourenço (2018), a BNCC se apresenta, inclusive, como uma política antiacometimento, uma vez que diminui o potencial de mundo possível, ao ser excessivamente centralizadora de poder. Acompanhar a construção de um currículo municipal orientado pela BNCC nos faz ratificar tal entendimento, pois o currículo considera previstos as práticas e os acontecimentos:

Considerando que a atualização das relações de poder não é apenas integração, é também diferenciação – pois as relações de poder se exercem à medida que existe uma diferença entre as forças: no caso, os legisladores, as instituições formadoras, seus agentes, os professores da Educação Básica –, advogamos a necessidade de pensar a tendência excessiva de centralização manifesta na BNCC, visto que se encarna dentro de uma tradição de pensamento e de um conjunto de práticas que consideram os “acontecimentos” como negativos, pois tudo deve acontecer conforme o que foi previsto e planejado. Assim, a visão disciplinar de organização de uma BNCC é anti-acontecimento, anti-invenção, pois subordina o acontecimento e a invenção à reprodução, à padronização (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 237).

Ao propor os enunciados de forma vertical, a BNCC desconsidera a heterogeneidade, desconsiderando o próprio campo e colocando aquilo que estabelece como parâmetro e critério, uma resposta a uma questão que não emerge dos sujeitos da escola.

Partimos do pressuposto – calcado em nossa experiência docente e nos estudos que realizamos – de que existe, de um lado, um discurso oficial hegemônico de valorização da educação, de respeito às diversidades e à pluralidade dos conhecimentos presentes nas escolas e, de outro, práticas político-pedagógicas que expressam uma proliferação de propostas centralizadoras e homogeneizadoras de currículos e modos de gestão da escola, assim como dos processos de avaliação do rendimento escolar, numa crescente tentativa de padronização autoritária e desqualificação dos profissionais da educação e de seus conhecimentos (LACERDA; OLIVEIRA, 2016, p. 1215).

Tal como está organizado na BNCC, na atual proposta do município, cada um dos cinco Campos de Experiência tem como princípio garantir os seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, explorar, participar, comunicar, conhecer-se. Isso está expresso em todos os grupos etários, que trazem, ainda, os objetivos de aprendizagem, neste quesito há o que está expresso na BNCC e outros acréscimos dos GTs. Na última coluna, com as experiências e objetos de conhecimento, traz o que foi a contribuição dos GTs, como numa lista de atividades a serem executadas nas escolas. Logo, para garantir a aprendizagem no campo de experiência do Eu, O Outro e O Nós, através dos direitos de conviver, brincar, explorar, participar, comunicar, conhecer-se, as crianças de uma determinada faixa etária terão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Há, inclusive, determinações específicas, como o formato da letra que os textos coletivos devem ser escritos, em letra bastão, situação sugerida no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, para as crianças do Infantil 2-3 e o Infantil 4-5 ou orientações mais genéricas, como o ensinamento de boas maneiras no campo de experiência O Eu, O Outro e O Nós, também para as crianças do Infantil 2-3 e Infantil 4-5.

Apple (1979) salienta que ao ser elaborada uma listagem de conteúdos, está expressa em tal proposta uma clara intenção de controle sobre o que ensinar, aquilo que poderá ser abordado e garantido aos professores seguirem. Em tal perspectiva não há muito espaço para garantir que os indivíduos, alunos e professores, sejam sujeitos de sua própria formação.

No campo de experiência Espaço, Tempo Quantidades e Relações e Transformações Infantil 2-3 ampliação das vivências e de seu vocabulário, através de experiências que proporcionem noções de grandeza. O portfólio é sugerido para o Maternal no campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, sugerindo desenvolvimento e acompanhamento do grafismo e no Infantil 4-5 no campo Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Para as três faixas é sugerido atenção ao silêncio e relaxamento. Fica a questão: como isso será produzido no cotidiano, vivido muitas vezes de forma majoritária dentro de “salas de aula”, com turmas compostas por 25 bebês e crianças de até 5 anos?

Por fim, uma questão muito debatida para uma educação que se proponha como democrática e colocada no texto da BNCC é o reconhecimento da diversidade cultural existente no país. O documento cita a necessidade de tal perspectiva estar presente nas atividades, “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 35). Na introdução da proposta municipal, também há uma menção genérica sobre a diversidade cultural: “nesse ambiente, em que o ensinar-aprender possibilita a valorização das riquezas, das raízes culturais, próprias das diferentes regiões” (Proposta Curricular Nova Iguaçu, 2019, p. 19). Ainda que tenhamos acompanhado nas discussões de formulação da proposta o reconhecimento pelos sujeitos elaboradores do texto a importância de tais elementos nos currículos, no documento final não é evidente tal perspectiva. Fica somente o intento de que se produzam práticas plurais.

O modo como a BNCC colocou para a educação infantil o protagonismo das crianças em seus processos de interação e de desenvolvimento está em consonância significativa com os postulados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Porém, a forma como ficaram estabelecidos os direitos de aprendizagens das crianças, por meio dos campos de experiência, foi bastante arriscado para uma formulação que desse a centralidade para a criança e pouco desafiador para que os formuladores municipais transpusessem o que já estava posto. Souza (2016) já alertava para os riscos de um formato que poderia resultar numa sistematização das matrizes restritas à dimensão cognitiva e a um conjunto de

habilidades sócio emocionais. Para a autora, esse formato poderia resultar em pouca articulação com as questões plurais produzidas em diferentes contextos sociais e culturais e ainda dialogando com diversas matrizes étnico-raciais, de classe, idade e gênero. Como Souza sintetiza: “garantir que as experiências múltiplas das crianças sejam respeitadas como parte constitutiva do currículo representa um desafio diante de perspectivas fundadoras enrijecidas, que focam apenas um dos aspectos da formação dos sujeitos” (2016, p. 144).

A produção da parte diversificada da proposta era um ponto que este estudo tinha grande interesse desde o início da pesquisa. Como seriam abordadas às questões relativas à diversidade cultural e social no contexto local? Parecia um grande desafio posto diante da perspectiva comum apresentada pelo texto da BNCC, que acabou por estabelecer um modelo e um proposição de educação que deu pouco espaço para a incorporação do diverso. Neste quesito emerge a questão de como um currículo prescritivo de diversidade pouco contribui para que ela realmente se materialize, além de traduzir uma série de interesses que não se ajustam à diversidade, como bem elucidado nas palavras de Abramowicz e Tebet:

(...) a proposta de uma Base Curricular Nacional para a Educação Infantil se insere no âmbito das políticas neoliberais de elogio à diversidade e em um processo que vai ao encontro da lógica privatista de educação de construir estratégias educacionais nas quais as diferenças não façam nenhuma diferença; as disputas e as diferenças de concepções fiquem circunscritas ao currículo e possam se organizar em materiais didáticos, educacionais e pedagógicos, a fim de unificar currículos a serem vendidos às redes públicas de Educação Infantil (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 193).

Pensando nestes diferentes fatores de influência e de fortalecimento do entendimento de uma determinada proposta de educação, destacamos um elemento que pode passar despercebido ou mesmo desconsiderado como ponto de análise. No primeiro volume do RCNEI, documento parâmetro para a proposta de 2007, denominado introdução, há, além do texto, muitas fotografias de crianças em situações diversas, muitas em cenas de brincadeiras, e, também, muitos desenhos infantis. A Proposta Curricular de Nova Iguaçu (2007), talvez, influenciada por tal perspectiva traz em sua capa um desenho de Ingrid Mauricio, uma criança com então 5 anos de idade, da Escola Municipal Hebert Moses. A BNCC não traz quaisquer ilustrações, apenas o texto escrito. A proposta curricular municipal de forma análoga segue tal padrão e, também, subtrai de suas páginas a arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade cumpre em suas pesquisas o papel social de olhar para as políticas. Nesse sentido, este trabalho fundamenta-se no fato de que a obrigação, relativa ao financiamento da educação pública em todos os níveis e modalidades, é do Estado, constituindo-se a educação um direito social e universal. Ao percorrermos a aplicação local de uma política pública educacional, olhamos para os sujeitos que possuem o papel de cumprir na materialidade as demandas legais, num sentido de contemplar os direitos sociais à comunidade.

Objetivamos com essa pesquisa alcançar tal premissa ao descrevermos um processo que emergiu do campo teórico, a instituição de instrumentos para a melhoria educacional, e se tornou norma legal, indo para o campo das práticas através das ações dos atores locais. Tal processo nos levou a buscar compreender o entendimento e a aplicação das leis na vida desses sujeitos e de como foi o movimento destes sobre uma política pública educacional. Ainda mais, de como se movimentaram os agentes públicos frente às diferentes instâncias de poder e de regulação sobre a educação, em um processo que orientava para necessidades identificadas por elementos exteriores ao âmbito municipal. Acompanhamos a leitura das proposições legais, a apropriação delas e sua posterior ressignificação com o intuito de reelaborar o currículo do município. Interessava-nos conhecer os arranjos, apostas e estratégias para esse trilhar.

São nas cidades que vivem as pessoas, os cidadãos de um país, que tem em contextos muito diversos, como é o caso brasileiro, a vivência das políticas. As cidades detêm os suportes do exercício e da experiência de cidadania, onde são construídos os padrões de sociabilidade imperantes e aí estão impressas tanto as práticas competitivas, de violência, exclusão e individualismo, como as práticas de fraternidade e solidariedade, a participação e aceitação das diferenças e do multiculturalismo. A cidade que acompanhamos neste estudo possui uma singularidade na sua formação e no seu estabelecimento. A Baixada Fluminense se configurou como local onde se instituiu uma periferia urbana complexa e com diversas possibilidades narrativas de sua constituição. Difícil elaboração esta, assim como são as descrições de sociedades que reúnem grandes contingentes humanos, em que muitas pessoas se encontram submetidas a múltiplas hierarquias e segregações.

As tantas questões sociais que emergem em todo o país estão presentes em cores vivas no contexto local: as múltiplas manifestações culturais, as diferentes formas de organização do poder e das relações locais, a desigualdade social, a exclusão das áreas mais bem equipadas, o acesso desigual aos bens e serviços públicos, a violência e as práticas clientelistas. Tais questões estão ligadas à constituição do país como um todo, uma ex-colônia escravocrata dentro de um capitalismo periférico. As relações humanas constituídas nesse cenário dão significação, ressignificação e subversão diante das determinações, mandos e ausências das políticas. Também produz novos sentidos e arranjos locais de cooperação e de colaboração, dentro de uma apropriação singular de ser parte de um grande e complexo emaranhado humano.

Pontuando algumas questões importantes para este trabalho, estabelecemos a concepção de que as políticas não são estáticas, nem neutras, são, sim, constituintes do Estado e expressam as concepções do grupo com maior força para estabelecer seus princípios e ideias, noção que buscamos construir ao longo da narrativa. As políticas guardam, nessa perspectiva, um caráter permanente de movimento e disputas por ideologias e interesses dos diversos grupos que compõe o cenário social (APPLE, 2013). O campo do conhecimento das políticas públicas busca analisar e monitorar as ações do governo, como a proposta formulada neste texto, em que analisamos uma política educacional que se encaminhava há décadas no país e é divulgada na política como veículo para a promoção de qualidade educacional (SOUZA, 2006).

O governo federal, como formulador das políticas educacionais, encaminhou uma política curricular a ser implantada pelos municípios, como estratégia para melhoria da qualidade da educação ofertada no país. O Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) expressou na sua Meta 7, como estratégia para o alcance de qualidade na Educação Básica, uma Base curricular nacional com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O processo de construção da BNCC, entre os anos de 2015 e 2017, foi marcado por muitas disputas, dentro de uma narrativa de construção democrática e a partir de um material construído por especialistas. Tal processo recebeu muitas críticas na sua elaboração e metodologia, sendo refutada por alguns autores a ampla participação de todos setores da educação (LARANGEIRA, 2017; BARREIROS, 2017; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Tentamos esboçar as disputas em torno do texto da BNCC nas proposições de uma análise relacional (APPLE, 1979), que considera diferentes aspectos para a compreensão das políticas. A construção de uma base curricular nacional para o país recebeu pressões políticas de diferentes grupos: tanto dos setores ligados à educação direta ou indiretamente (associações e organizações de classe; grupos editoriais), como também em organizações internacionais, setores empresariais e políticos. Alguns destes organismos agem nas políticas educacionais do país há tempos, como o Banco Mundial, outros atores se fizeram presentes nas últimas discussões, como o Todos pela Educação, e ainda há aqueles atores que surgiram em momento social conturbado do país, como o Movimento Escola sem Partido, mais alinhados com grupos conservadores (TIRIBA, 2016). Dessas disputas e projetos subjacentes para a educação, que resultou o texto final da BNCC. A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens que visam a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Uma proposta curricular carrega em suas letras uma determinada maneira de perceber a vida. Pressupõe, portanto, formas tais de compreender o conhecimento e de como os seres se organizam e se relacionam com as coisas do mundo.

Logo, antes de abraçar esta ou aquela proposta curricular, é preciso que nos façamos algumas perguntas fundamentais sobre qual projeto de sociedade orienta essa proposta; sobre os interesses econômicos, políticos e ideológicos a que estão subordinadas e/ou adequadas suas diretrizes fundamentais; quais são os grupos envolvidos e qual sua correlação de forças. É a partir dessas ideias que apresentamos as reflexões que nos mobilizam, sustentadas no fato de que no Brasil existem inúmeros povos cujas culturas estão orientadas por uma visão de mundo assentada em pressupostos distintos do hegemônico, mas que se encontram subrepresentados no presente debate (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 169).

A partir de tais apreensões do mundo e das relações entre os seres do mundo que as funções da educação institucionalizada se definirão. A seleção de quais conhecimentos e quais recortes culturais serão oportunizados para vivência na e pela escola irá depender de tantos fatores, um desses, as concepções de mundo dos formuladores dos currículos. Logo, o projeto que tiver maior força irá constituir suas visões e seus objetivos educacionais para um projeto de país.

A educação é um direito dos cidadãos, que tem em suas normas e regulamentos uma concepção de gestão e organização participativa de toda comunidade dada por diferentes níveis e formas de participação. Logo, interessa a toda comunidade como a educação

escolarizada está sendo organizada e gerida nos espaços públicos. Por isso esse trabalho se deteve em narrar o pacto federativo e como isso movimentou os atores locais na participação e implementação destas políticas. Dentro de tais aspectos de organização social, como uma cidade na Baixada Fluminense, com todas as suas especificidades e singularidades, lança mão de seus instrumentos de participação comunitária e de compartilhamento de decisões para a implementação das políticas, pode auxiliar no entendimento dos diferentes processos de implementação das políticas educacionais. Tal política se justificou pela busca de maior qualidade para a educação ofertada em todo território nacional e faz uma aposta, para isso, nas questões curriculares.

Um primeiro aspecto que se depreende de tal questão é a ideia da falta de qualidade da escola pública e de sua ineficiência. E se a aposta é pelo currículo, subjaz a crença de que não ter qualidade se deve ao fato de que o/as professoras/es agem por si próprias/os, e não cumprem o que seria adequado ensinar. Tal culpabilização do corpo docente pela falta de qualidade da escola pública nos parece uma afirmação rasa, pois não analisa o contexto social, político e econômico que permeia a escola, nem as disputas de poder que envolvem a educação como um todo. O currículo como um elemento educacional, neste entendimento, é um expediente necessário a uma política pública que pretende equalizar e padronizar conteúdos de aprendizagem e, assim, produzir dados mensuráveis do trabalho educacional. Nesse sentido, ao pensarmos a questão de forma mais ampla, abarcando uma percepção maior desse conjunto social, o que se coloca como desafio para tal proposta é apontado na própria introdução do texto da BNCC:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2017, p. 17).

Outra questão que podemos elencar para pensar na qualidade educacional são os complexos problemas sociais do país, a brutalidade da pobreza e da desigualdade social. Estas condições repercutem na materialidade de existência das crianças e jovens, diante da miséria, abandono e violência e colocam entraves para esses sujeitos acessarem e permanecerem nos espaços de educação e, ainda, encontrar um sentido para tal vivência, num esforço diário. Esta desigualdade social, que tanto marca nossa sociedade e dita condições precárias de subsistência de grande parcela da população, impõe a elaboração de

políticas públicas que sejam de fundamental importância para o enfrentamento de tal situação. Alves (2014) salienta como de tempos em tempos é dada uma solução fácil para os problemas da educação e ao que parece, no atual momento, esta solução é uma Base Nacional Comum Curricular. Diante dessas considerações, nos parece que um recurso tão simplista para as diferentes questões educacionais não considera, como o próprio texto legal cita, os complexos problemas sociais e as enormes desigualdades entre os sujeitos, seja na sua condição de subsistência, seja no acesso aos bens materiais e culturais.

No que se refere à implementação da política, foi importante pensar nas diversas dimensões da política da BNCC. Uma política que nasceu como nacional, mas cuja implementação ocorreu nos municípios, condicionada pelo pacto colaborativo entre os diferentes entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Aqui, importa ressaltar que uma das características do federalismo brasileiro, desenhado na Constituição Federal de 1988, é a descentralização do governo, pela qual a União exerce a coordenação das iniciativas políticas, mas ao mesmo tempo não subordina (totalmente) os outros entes. É uma configuração para ação conjunta entre as esferas de governo, mantendo autonomia decisória e capacidade de financiamento, sem que se trate somente de repasse de verbas, mas sim de diferentes esferas e espaços de decisão, inclusive local. Neste sentido houve a municipalização de muitos serviços estatais, como grande parte da educação básica.

O primeiro dado que podemos explicitar da experiência descrita aqui é a não efetivação de parte dos mecanismos de colaboração entre os demais entes e o município de Nova Iguaçu. De uma maneira isolada, sem aporte exterior financeiro ou técnico, o município conduziu seu processo de reelaboração curricular contando com as orientações do MEC, disponibilizadas em canais digitais, e com seu próprio quadro técnico de professores e membros da Secretaria de Educação municipal. Nos parece importante estabelecer normas claras para que a colaboração recíproca ocorra entre os entes federados e, ao mesmo tempo, apontamos para a dificuldade de coordenação que pode existir entre os entes diante da aplicação de políticas mais centralizadoras, como a pretendida por um currículo comum.

Neste sentido podemos pensar nas tantas e diferentes dificuldades encontradas pelos demais municípios do país que, como apontado por Pinto (2014), precisam do financiamento da educação básica efetivada pelo governo federal através dos mecanismos de colaboração na oferta educacional. Uma política, como a acompanhada neste estudo, que está interessada

nas questões relativas à qualidade, não pode prescindir das questões relativas ao financiamento, tendo como consideração a necessidade essencial de capacitação contínua dos profissionais. Pinto (2014) aponta para as restrições tributárias dos municípios e, para este estudo, este dado se traduz em uma carência na estrutura da implementação da política, que previa a contratação de equipe técnica especializada e suporte para a formação de seus profissionais, o que não se efetivou. O financiamento do governo federal, para a educação básica na implementação das políticas, pode impactar significativamente na redução das disparidades regionais e em um maior aporte para a melhoria dos serviços ofertados, conforme o autor demonstra com dados relativos ao Fundef e o Fundeb³⁷ (PINTO, 2014).

A falta de uma estrutura regional pré-existente, organizada e gerida pelo governo federal, que abrigasse técnicos e especialistas em educação, acumulando experiências e estabelecendo redes de conexões políticas para a implementação de ações integradas, mostra a falta de uma política para a colaboração entre os entes federativos. A existência de profissionais voltados para o suporte e a efetivação de tais elos entre os entes federativos, provavelmente, criariam condições para que o diálogo e as ações integradas e de colaboração ocorressem na prática. Este trabalho aponta para a necessidade de melhor compreensão destas políticas que necessitam do envolvimento dos laços federativos colaborativos e, para tanto, pesquisas que apontem para a ação ou omissão dos governos federal e estaduais, principalmente com aqueles municípios mais pobres e com menores condições técnicas para a implementação de políticas.

Souza (1998) salienta para as possibilidades de consolidação da democracia via a criação de vários cenários políticos decisórios dados pelo federalismo, mas que tal resultado dependerá de fatores econômicos e políticos locais. Para a autora, um dos limitadores de tal processo é a disparidade social entre regiões, que submetem os resultados a condições preexistentes. No mesmo trabalho, Souza aponta também para o papel de liderança e

³⁷ O Fundef foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos, em 2006 foi substituído pelo Fundeb. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

sustentação que representam os governadores para o encaminhamento das políticas do governo federal nos planos municipais. Com relação a tais aspectos, no que se refere a experiência da política cuja implementação acompanhamos, registramos um quadro em que as relações intergovernamentais evidenciaram um caráter de mera transferência de atribuições para o plano administrativo municipal. Isso porque os mecanismos e espaços de colaboração não se efetivaram na constituição prática da política, que se limitou à emissão pelo MEC de determinações legais e manuais que visavam ações de cunho administrativo e institucional. Não sendo registrada por este trabalho quaisquer elementos de participação ou auxílio do governo estadual, também não foi descrita a busca de auxílio do município para o encaminhamento desta política. A secretaria de educação se organizou de forma isolada, contando somente com seus profissionais e sem nenhum suporte técnico, dando andamento de forma isolada ao processo de reformulação de seu currículo.

Com relação a essa vivência prática e seu percurso local, entendemos ser este um dado de maior relevância, porque foi neste agir que se efetivou e se recontextualizou as orientações normativas e a materialidade da política. Foi solicitado aos municípios que fizessem o chamamento para esclarecimento, discussão e proposição, propiciando que a comunidade escolar reconhecesse a nova proposta. Neste aspecto é bastante interessante os aspectos relativos ao que foi configurado como participação democrática da comunidade escolar. Não podemos deixar de frisar as especificidades locais, como aquelas questões históricas ligadas ao clientelismo e alijamento do espaço político de grande parte da população, situação que permeiam a política local e dá pouca margem para experiências democráticas de compartilhamento de poder decisório frente as necessidades da comunidade. As condições sociais perceptíveis na distribuição de riqueza e de acesso, descritos no primeiro capítulo do trabalho e impressos no próprio cenário da cidade, refletem os demais mecanismos de exclusão e afastamento do jogo político de interesses e disputas pelas políticas.

Para Gadotti (2014), para além de criar uma previsão de participação e controle das políticas públicas, é necessário criar condições para esta participação, o que ainda ocorre com muitas dificuldades. Para uma participação ser qualificada, ela necessita de suporte técnico e científico que oriente a discussão e esclareça os diferentes pontos que subjazem a proposta e sua estrutura. Além disso, para o autor, a participação deve se constituir numa metodologia permanente, num modo de governar, e não em participações estanques, sem

um completo entendimento do que se pretende debater, construir ou decidir. Mas essa noção não pode ser confundida com uma participação meritocrática, que Gadotti (2014) chama de ideologia da competência, em que se separa os dirigentes dos executantes, os que sabem de um lado, os que não sabem de um outro. Essa abordagem considera as decisões somente a partir de um caráter técnico, como se não fossem atravessadas pelas questões políticas, e que se afasta de uma participação mais ampla ou popular. Para o autor, a formação se dá na participação encontrando os desafios técnicos e políticos, a participação é político-pedagógica.

Durante a primeira entrevista com a gerente de educação, uma fala chamou a atenção e se tornou muito reveladora para este trabalho, ao ser questionada se acreditava que a construção da nova Proposta Curricular havia acontecido de forma democrática, a entrevistada respondeu “acredito que o documento foi democrático dentro da realidade da rede” (Notas de Campo, 11/04/2019). Em um primeiro momento a ideia de uma participação democrática com limitações causa estranhamento, mas olhando tanto a produção do texto na esfera nacional, como no contexto local, parece que o que os propositores da política estão entendendo como participação democrática se aproxima mais de uma validação de um texto construído por especialistas do que de uma construção coletiva.

A fala inicial de uma representante da Semed, durante o primeiro encontro, de uma nova proposta curricular construída coletivamente com toda a rede, se mostrava bastante interessante e rica, porém, não se concretizou (Notas de Campo, 11/04/2019). Atendendo a uma demanda legal, com pouco tempo de discussão e encontros, escassez de material propositivo para reflexões, o que de fato permeavam as reuniões eram os objetivos a serem alcançados e cumpridos em um curto espaço de tempo. “O tempo não é nosso aliado”, como mais tarde a gerente de educação falou na reunião com os coordenadores pedagógicos, no último encontro antes da promulgação da Resolução (Notas de Campo, 7/11/2018). De uma oportunidade para os professores discutirem as questões curriculares, os sentidos da BNCC ou ainda, contribuírem com a política através de suas vivências, o que ocorreu foi um processo movido pela urgência em terminar o documento, que tornou impossível que houvessem discussões sobre os diferentes contextos da rede, tornando o processo alimentado quase exclusivamente por um pragmatismo duro.

Durante esta pesquisa a Secretaria de Educação passou por trocas constantes da

pessoa a frente da pasta e, num efeito cascata, foram também trocados os gestores na secretaria, num cenário que pouco favoreceu o andamento de uma política que previa a reelaboração curricular com a participação democrática. Deve-se destacar que as descontinuidades, que por vezes marcam as políticas educacionais, acabam conduzindo ao fracasso, pois com as frequentes mudanças na equipe marca-se passo e por vezes volta-se à estaca zero. Interrompe-se o que já havia sido produzido ou descaracteriza-se o trabalho. Frisamos, também a ausência de uma assessoria técnica externa para as questões curriculares, o número reduzido de participantes no Grupo de Trabalho da Educação Infantil, a escassez de material para debate e os poucos encontros promovidos, assim como a falta de sequência de uma reunião para a outra com pessoas diferentes em cada reunião, todas essas questões certamente produziram efeito na redação final. A dinâmica adotada pelo município pouco colaborou para um debate mais profundo e que contribuísse para a confecção de um material mais polissêmico.

Para além das questões já apresentadas, a Educação Infantil traz muitos outros elementos para pensarmos uma política curricular nacional. Há já um longo debate sobre as singularidades desta etapa da educação que compreende a importância das interações e das brincadeiras como eixos centrais e, portanto, as questões que advêm de uma política que preveja conteúdos para seu fazer cotidiano. O resultado se aproxima mais de uma lista de atividades a serem executadas por grupamentos nas diferentes escolas, do que uma proposta que reconheça os diferentes contextos presentes no município de Nova Iguaçu. Além disso, assim como a Base acaba estimulando, há uma percepção de desenvolvimento linear e progressivo dentro das faixas etárias das crianças impresso nas propostas de atividades sugeridas, que vão de mais simples a mais complexas. As especificidades locais, as múltiplas possibilidades de experiências e a heterogeneidade não couberam nos campos de experiências propostos pela BNCC. Ao colocar uma listagem de atividades nos campos de experiência, o documento municipal não favorece uma proposta da criança como centro e sim dos conteúdos como catalizador do processo.

Em nenhum momento foi debatido, ao longo de todo o processo, o que representaria a proposta da BNCC, no que se refere as suas concepções de infância e de currículo ou das possibilidades de mudança, diante do que a rede já possuía de proposta curricular. Na nossa percepção, tal ausência demonstra um grande empobrecimento do processo. O que emergiu dessas ações continuadas, por parte dos gestores de Nova Iguaçu foi o sentimento de

cumprimento de uma tarefa dada por uma entidade maior, sem se relacionar profundamente com os interesses dos sujeitos que efetivamente viverão esta política no cotidiano.

Embora a Proposta do Currículo do município tenha sido homologada em fevereiro de 2019, sua entrada nas escolas não foi imediata. Não foi nem ao menos divulgado o material final, visto que, no Diário Oficial, sua publicação somente cita a existência de uma nova Proposta Curricular, mas não divulga o novo documento. Este percurso nos leva a concluir que a Secretaria de Educação de Nova Iguaçu cumpriu algumas das ações dadas pelo MEC, na Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de Dezembro de 2017, ao convocar a participação dos docentes da rede municipal e formar Grupos de Trabalhos (GTs), quando foi divulgada uma agenda para encontros dos GTs e discussões nas unidades escolares para a revisão curricular, uma vez que este município já possuía uma grade curricular produzida no ano de 2007.

Contudo, podemos afirmar que o conjunto proposto pela BNCC parece ter penetrado no documento municipal, uma vez que os maiores esforços foram para promover entendimento e adequação ao modelo proposto pelo MEC. E um objetivo central dos gestores do município foi alcançado, o documento foi elaborado seguindo bem próximo os prazos estabelecidos e pode se tornar uma normativa legal publicada em Diário Oficial e, assim, deixar a “marca” de um governo em uma política que se projeta de longa duração para a cidade.

Por fim, conforme Apple (1979, 2001, 2011) demonstra em muitos de seus trabalhos sobre as questões que envolvem um currículo, sempre que uma política assim é pensada e colocada em prática, surgem os riscos inerentes a tal processo. Um desses riscos é que o documento se transforme em um conjunto de conhecimentos obrigatórios, requisitados de forma impositiva a professores e estudantes. Outra faceta é de sua percepção como um mínimo comum de aprendizagens, dando um determinado tom ao trabalho dos docentes, que são movidos e exigidos por tal percurso, muitas vezes de forma aligeirada e sem uma reflexão ou envolvimento dos sujeitos participantes. Destacamos que diante de todas as reflexões que abordamos neste trabalho, de que não é a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que permitirá alcançar a qualidade da educação almejada por diversos setores e expressa em tantas leis e documentos. Alertamos para a existência de tantos outros fatores que compõe uma educação dita de qualidade, a começar pelas condições materiais

de existência das crianças e jovens de toda a sociedade brasileira, como frisado ao longo deste trabalho. Ressaltamos, ainda, outros fatores como a valorização dos conhecimentos das crianças, jovens e adultos que compõem as instituições de educação; relações mais horizontais e menos assimétricas e melhores condições de trabalho e de vida estimuladas e vivenciadas nos espaços educativos; professores e professoras bem remunerados e em contínuo processo de formação, bem como, uma maior democratização das relações dentro da escola e uma maior participação da comunidade.

Podemos enunciar algumas outras questões, além das já apresentadas ao longo do texto, que apontam para a necessidade de investigação desta política: quais impactos esse novo currículo terá na vida das crianças? Que impacto terá na aprendizagem e no desenvolvimento das delas? Sabemos que há um crescente número de livros didáticos, inclusive para a Educação Infantil, que surgiram no mercado editorial apontando soluções para a implementação dessas políticas nos contextos locais; que papel terá o livro didático neste novo contexto? Essas são questões que essa pesquisa não se propôs e nem foi capaz de responder, porém essa reflexão se faz de extrema importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. Campos. **Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças**. São Paulo: Pro-Posições, Vol.28, pp.182-203, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf>. Acesso em 28/06/2018.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J. Cruz; MORUZZI, Andrea Braga. B. **Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Debates em Educação. Maceió, v.. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em 28/07/2018.

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017.

ALVES, José C. Souza. **Baixada Fluminense: a violência na construção de uma periferia**. Revista Universitária Rural, Ciências Humanas em Revista, v. 19/21, n. 1-2, p. 11- 20, 1999.

ALVES, Nilda. **Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michael W. **A Luta pela Democracia na Educação Crítica**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 23/05/2019.

_____ A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **“Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora**. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002.

_____ **Educação e Poder**. Porto, Portugal; Porto Editora, 2001.

_____ **Ideologia e Currículo**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1979.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 13-38. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000187336&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_fe87ed54-0300-453c-b069-d103efb1da23%3F_%3D187336por.pdf&updateUrl=updateUrl8744&ark=/ark:/48223/pf000187336/PDF/187336por.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A198%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C57%2C762%2Cnull%5D. Acesso em 11/04/2020.

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O Manifesto dos Pioneiros e o Federalismo Brasileiro: percalços e avanços rumo a um Sistema Nacional de Educação. In: Brasil. MEC. SASE. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf. Acesso em 11/04/2020.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Direito à Educação Básica – a cooperação entre os entes federados**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 14/01/2020.

ARRUDA, Glacione R. da Silva. **Quem são e onde estão os bebês? Conceito, Políticas e Atendimento na Baixada Fluminense**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (mimeo).

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Avaliação das Políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos**. Revista Zero-a-seis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em 24/05/2018.

AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 24, Nº 24, 29/02/2016. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/>. Acesso em 02/05/2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais questão e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; AVELAR, Marina. **Mapeando a Nova Filantropia e o Estado Heterárquico: o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular no Brasil**, 2017 (mimeo).

BANCO MUNDIAL. **Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil**. São Paulo, 2011. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/437551468226169400/pdf/693070PORTUGES0Importante0do0Brasil.pdf>. Acesso em 02/02/2020.

BAPTISTA, M. C. **Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Revista Paideia. Belo Horizonte, n. 19, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena V.; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates em Educação. Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em 28/07/2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. **BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades?** Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, 2015. p. 353-366.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO André da Silva. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos.** Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARREIROS, Débora. A. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas.** 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – São Luís, MA, Anped, 01 a 05 de out, 2017. Anais (on-line). Disponível:

http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em 28/07/2018.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata T. Junqueira. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo.** Série-Estudos. Campo Grande, v. 23, n. 49, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138/pdf>. Acesso em 28/07/2018.

BRAGA, Roberto; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de. Cidade: espaço da cidadania. (p. 105-120) In: GIOMETTI, Analúcia B. R e BRAGA, Roberto (orgs.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de Geografia.** São Paulo: UNESP-PROPP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE).** PNE 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 02/05/2018.

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02/05/2018.

_____ **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02/05/2018.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC, 2016-2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 02/01/2018.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 02/07/2019.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 02/05/2018.

BRUM, Mario. **Favelas e Remocionismo Ontem e Hoje: da Ditadura de 1964 aos grandes eventos.** Revista O Social em Questão, ano XVI, nº 29, 2013. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8artigo29.pdf>. Acesso em 02/06/2019.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 02/01/2018.

_____ **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 02/05/2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Experiências Sensoriais, Expressivas, Corporais e de Movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.** Debates em Educação, Maceió, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/c233/c7800dfba144948ac64ce21e546baf86bbf1.pdf?_ga=2.159709690.617767226.1591917601-1761366030.1591917601. Acesso em 28/07/2018.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil no Contexto das Reformas.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em 26/12/2019.

CEZARI, Eduardo; CUNHA, Rogério de Sousa. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo.** Palmas – TO, Revista Observatório, v. 2, Especial 2, p.456-475, outubro. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. **Balanço Analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis.** 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA. Anais (on-line). Disponível:

http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filtr=10, acesso em 28/07/2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar.** Revista Pro-posições, v. 29, n° 2 (87), maio/ago. 2018.

CORDEIRO, Priscila da Silva. **A Participação do Conselheiros Escolares na Perspectiva da Gestão Democrática: uma experiência na educação infantil.** Fev. 2019. 135 f. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC): UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (mimeo).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum.** Revista Do Instituto De Ciências Humanas, PUC-Minas, Belo Horizonte: MG, V. 11, N. 14, 2015.

_____ **A República Federativa do Brasil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?** Presidente Prudente SP, Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DALLABRIDA, Norberto. **Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004. Disponível: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> acesso em 27/02/2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Sistema Nacional De Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 22/01/2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Balanco Analítico da Educação Infantil: questões curriculares e direitos em risco**. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA. Anais (online). Disponível:

http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10. Acesso em 28/07/2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 17-38, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Renata T. Junqueira; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Sobre letrar ou alfabetizar na Educação Infantil: a linguagem na Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Alfabetização. Vitória, v. 1, n. 4, jul./dez. 2016.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Editora Vozes, Petrópolis: RJ, 2009.

_____ **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. CONAE, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf, acesso em 20/01/2020.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **A Perspectiva de Michael Apple para os Estudos das Políticas Educacionais**. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas**. Significado do termo currículo. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dez, 1994 (mimeo).

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental**. Educ. Soc. Campinas, SP; vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009. Acesso em 13/04/2018.

_____. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate**. Revista Pro-Posições, Vol. 13, nº 2 (38), maio-ago. 2002.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, ano XVIII, no 60, dezembro 1997.

KRAMER, Sônia (org.). **Formação de Profissionais da Educação Infantil no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravel, 2001.

LACERDA, Eliane Fernandes. OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Os Currículos Praticados pensados de uma Escola da Rede Pública Municipal de Angra Dos Reis/Rj: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1213 – 1235 out./dez. 2016.

LARANJEIRA, Cintia. **A Base Nacional Comum Curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Revista Aleph. Niterói, n. 29, dez. 2017.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MACHADO, M. L. **A Proposta de Critérios de Análise e Avaliação de Projetos Educacionais-pedagógicos para Educação Infantil no Brasil.** Versão preliminar. São Paulo, dez, 1994. (mimeo).

MAIA, Priscila Nunes Fraga; RODRIGUES, Adriano Oliveira. **A Cidade (Re)partida: um breve estudo sobre as emancipações da cidade de Nova Iguaçu e a formação da Baixada Fluminense.** Anais 2º Congresso Lusófono de Ciência Regional. Cidade da Praia, Cabo Verde, 6-11 julho de 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas.** Contrapontos – Volume 9 no 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

_____. **Abordagens do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade v. 27, no 94, p. 47-69 jan/abr. 2006.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Do Assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, jan./abr. 2019.

MEC. **Orientações para a Discussão da BNCC.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/1-orientacoes-para-dia-d.pdf>, acesso em 10/02/2019.

MEC. CONSED. UNDIME. UNCME. FNCEE. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf, acesso em 13/04/2018.

MEC. CNE. CP. **Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf, acesso em 14/03/2018.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia A. Costa; BARBOSA, Raquel F. Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. Motrivivência. Florianópolis, v. 28, n. 48, setembro/2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na Educação Infantil?** Revista Brasileira de Alfabetização. Vitória, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015.

MORRIS, Christopher W. **Um Ensaio sobre o Estado Moderno**. São Paulo: Landy, 2005.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade, acesso em 01/02/2020.

MOUFFE, Chantal. Identidade Democrática e Política Pluralista. In: MENDES, Cândido SOARES, Luiz Eduardo (org.). **Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

NASCIMENTO, Anelise M.; BARBOSA, Sílvia Neli F.; MATTOS, Maria N. Salutto de. **Infância, Experiência e Etnografia na Educação Infantil**. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 26, jan/abr 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14357/pdf>. Acesso em 23/12/2019.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. **A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>, acesso em 25/05/2018.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009).** Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

_____ Formação de Profissionais da Educação Infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 15-32.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A Construção Da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA. Anais (on-line).

Disponível:http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10 Acesso em 28/07/2018.

_____ **Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate.** Revista Veras. São Paulo, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever.** Revista de Antropologia, Vol. 39, No. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41616179>, acesso em 16/05/2020.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil entre desafios e possibilidade dos campos de experiência educativa.** Revista EccoS. São Paulo, n. 41, set./dez. 2016.

PINTO, José M. R. **Federalismo, Descentralização e Planejamento da Educação: desafios aos municípios.** Cadernos de pesquisa, v. 44, nº 153, p. 624-644, jul/set 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a08v44n153.pdf>. Acesso em 01/03/2020.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina; COELHO, Rejane Teixeira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **A Educação Infantil no Contexto das Discussões da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. **O Que Dizem Sobre a BNCC?** Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. João Pessoa, Espaço do Currículo, v.9, n.2, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; DAMASCENO, Jalmira Linhares; COSTA E SILVA, Wagner Alexandre; SILVA, Arthur Carlos. **Base Nacional Comum Curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento.** Revista Lugares de Educação. Bananeiras, v. 7, n. 14, jan./jul. 2017.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. *In:* RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Selecionados.** Brasília: Paralelo 15, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Organização da Educação Nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação.** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/01/2020.

SANTOS, Ângela M. P.; COSTA, Lais S.; ANDRADE, Thompson A. **Federalismo no Brasil: análise da descentralização financeira da Perspectiva das cidades médias.** Rio de Janeiro, 2001. Disponível: <http://www.nemesis.org.br/t9.htm>. 2000. Acesso em 19/01/2020.

SANTOS, Milton. **A Cidade nos Países Subdesenvolvidos.** Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Brasil, 1965.

_____ **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SEMED NOVA IGUAÇU. **Proposta Curricular da Educação Infantil.** Nova Iguaçu, 2007 (mimeo).

SEMED NOVA IGUAÇU. **Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu.** Nova Iguaçu, 2019 (mimeo).

SILVA, Elisa P; ANGELO, Elis Regina B. **As festas populares de Nova Iguaçu e suas representações culturais.** XXVII Simpósio Nacional de História, Natal: RN, 22-26 jun. de 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371302104_ARQUIVO_AsfestaspopularesdeNovaIguacuesuasrepresentacoesculturaais.pdf, acesso em 01/03/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Porto Alegre, Sociologias, ano 8, no 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso, acesso em 05/02/2020. Acesso em: 02/01/2020.

_____ **Intermediação de Interesses Regionais no Brasil: o impacto do federalismo e da descentralização.** Dados, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11/04/2020.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: a gestão política dos Sistemas Públicos de Ensino pós-LDB 9.394/96.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02/01/2020.

SOUZA, Donaldo Bello; MENEZES, Janaína Specht da Silva; COELHO, Lúcia Martha C. da Costa; BERNADO, Elisângela da Silva. **Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.164 p.540-561 abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 02/01/2020.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. **Quais as Crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural.** Debates em Educação, Maceió, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570>. Acesso em 02/05/2018.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Revista PÓS. Belo Horizonte, v.8, n.16, nov. 2018.

VITTA, Fabiana C. Frigieri; CRUZ, Gislene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana. **A Base Nacional Comum Curricular e o Berçário.** Revista Horizontes, v. 36, n. 1, jan./abr. 2018.

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza R. **A Educação Infantil no Contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza,**

herdeiras das tradições culturais brasileiras. Debates em Educação: Maceió, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://200.17.114.107/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>. Acesso em 02/05/2018.

VIGOTSKI, Lev. Semyonovich. **Imaginação e Criação na infância.** Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2010.

ANEXO 1



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Proposta Curricular da Educação Infantil

A proposta de trabalho da Educação Infantil do Município de Nova Iguaçu tem como base dois âmbitos de experiências e seus respectivos eixos, baseados nos pressupostos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O âmbito de experiência de **FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL** refere-se à construção do sujeito. Os eixos deste âmbito estão pautados no desenvolvimento da identidade e da autonomia, oferecendo condições para que a criança aprenda a ser e a conviver, isto é, a estar bem consigo e com o outro, ter respeito e confiança.

O âmbito de experiência de **CONHECIMENTO DE MUNDO** diz respeito à construção das diversas linguagens e das relações que as crianças estabelecem com os objetos de conhecimento. Enfatiza a relação das crianças com alguns aspectos da cultura e do desenvolvimento, englobando os instrumentos fundamentais para a aprendizagem. Os eixos que fazem parte deste âmbito são: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Na Educação Infantil, a criança precisa desenvolver suas capacidades cognitivas, de relação interpessoal, de equilíbrio pessoal e social. Assim, devemos considerar que as atividades a serem propostas para as crianças devem:

- > Contemplar atividades significativas, lúdicas e prazerosas;
- > Estimular a reflexão, o debate, a pesquisa;



**PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

Caro (a) Educador (a):

Dando continuidade a discussão que se iniciou em 2006, entre professores e orientadores de todas as escolas da Rede Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu, com o objetivo de construir uma proposta preliminar curricular e a reelaboração dos modelos de avaliação para a rede, reunimos, em fevereiro de 2007, os professores da Educação Infantil em uma Formação para reflexão coletiva e proposição em relação a estes temas. Posteriormente, foram realizados também, encontros com os Orientadores Pedagógicos, visando à ampliação dos debates sobre a reformulação do modelo de relatório da educação infantil.

Este documento é uma Proposta Curricular Preliminar, construído a partir das considerações realizadas no coletivo das discussões com professores e orientadores da rede, que servirá de subsídio para o planejamento das atividades pedagógicas para a educação infantil. Sua elaboração pauta-se, teoricamente, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ¹ e nas contribuições do livro: Competências e habilidades - Da Teoria à Prática. ²

As ações e propostas, realizadas com a rede, são parte de uma política de gestão democrática, confluindo para uma discussão mais ampla, referente à organização do Sistema Municipal de Ensino e do Plano Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu.

**SEMED
Equipe Pedagógica**



**PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

Linguagem Oral e Escrita

Objetivo Geral:

- Ampliar a capacidade de comunicação e expressão e de acesso e identificação do mundo letrado, através de experiências significativas de aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Objetivos Específicos:

- Expressar idéias, desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, adequando a fala às diferentes situações do cotidiano.
- Ampliar gradativamente o vocabulário e as possibilidades de comunicação e expressão, participando de variadas situações de utilização de leitura e escrita através do uso de diferentes modalidades de linguagem.



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Matemática

Objetivo Geral:

- Elaborar conhecimentos matemáticos a partir de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções de espaço e tempo e resolução de problemas.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano.
- Comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática.



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Natureza e Sociedade

Objetivo Geral:

- Tomar consciência dos fenômenos naturais e sociais e identificar os contextos nos quais ocorrem.

Objetivos Específicos:

- Demonstrar curiosidade pelo mundo natural e social, buscando informações e confrontando idéias.
- Estabelecer relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Artes

Objetivo Geral:

- Desenvolver a capacidade criadora a partir da realização de diversas atividades artísticas e de variedade cultural.

Objetivos Específicos:

- Produzir trabalhos de arte, utilizando diversas linguagens e desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Movimento

Objetivo Geral:

- Desenvolver aspectos específicos da motricidade ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais, adquirindo controle sobre o próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo.

Objetivos Específicos:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo.
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas diversas situações.
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo.

ANEXO II



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO E GESTÃO PEDAGÓGICA

PROPOSTA CURRICULAR 2018 PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?

- ✓ Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.
- ✓ Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.
- ✓ Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.
- ✓ Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.
- ✓ Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>(E101ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).</p> <p>(E101ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.</p> <p>(E101ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</p> <p>(E101ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.</p> <p>(E101ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar diferenças e semelhanças entre eles.</p> <p>(E101ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).</p>	<p><u>Favorecer experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sequência lógica; ✓ Ampliar suas vivências e seu vocabulário infantil, através de experiências que proporcione: noções de: grandeza, noções de posição; ✓ Percepção tátil; ✓ Manipulação e exploração de objetos e brinquedos; ✓ Ideias de espaço (deslocamento, apropriação).

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar e expressar sentimentos e emoções. ✓ Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros. ✓ Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
--

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>(EIO1EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>(EIO1EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>(EIO1EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>(EIO1EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</p> <p>(EIO1EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p> <p>(EIO1EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p>	<p><u>Favorecer experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Período de acolhimento e adaptação;</u> ✓ <u>A descoberta do entorno;</u> ✓ <u>Percepção de si e do outro;</u> ✓ <u>As regras de convivência;</u> ✓ <u>Respeito aos diferentes contextos familiares;</u> ✓ <u>A casa e o lar: Pessoas e ambientes que o bebê interage;</u> ✓ <u>A escola: O primeiro lugar de interação além do lar, da família;</u> ✓ <u>Como me comunico com o outro?</u> ✓ <u>Ainda não sei falar, uso o corpo para me comunicar (expressões, ações, gestos, olhares, choro).</u>

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. ✓ Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, ✓ Vestir-se e ter o cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. ✓ Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. ✓ Coordenar suas habilidades manuais.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>(EIO1CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.</p> <p>(EIO1CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes</p> <p>(EIO1CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p> <p>(EIO1CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.</p> <p>(EIO1CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.</p>	<p><u>Favorecer experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Percepção sensorial: olfativa, visual, tátil, gustativa e auditiva;</u> ✓ <u>Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos (dramatização, mímicas);</u> ✓ <u>Autoimagem;</u> ✓ <u>Apropriação da imagem corporal no espelho;</u> ✓ <u>Conhecimento das partes do seu corpo;</u> ✓ <u>Expressividade e uso das possibilidades do próprio corpo;</u> ✓ <u>Exploração das possibilidades do próprio corpo para fazer o que deseja e o que é solicitado em situações coletivas (engatinhar, andar, correr, saltar, subir, descer, passar por cima, por baixo, por túneis);</u> ✓ <u>Equilíbrio e coordenação do próprio corpo</u>

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.

<p>SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. ✓ Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. ✓ Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. ✓ Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>(E101EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.</p> <p>(E101EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p> <p>(E101EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p> <p>(E101EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p> <p>(E101EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p> <p>(E101EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p> <p>(E101EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes</p>	<p><u>Favorecer experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Meu nome, o nome dos familiares e o nome dos colegas;</u> ✓ <u>Roda de conversa;</u> ✓ <u>Atividades de Rotina;</u> ✓ <u>Ouvir e contar histórias;</u> ✓ <u>Atividades de faz de conta e imaginação;</u> ✓ <u>Cantigas;</u> ✓ <u>Manuseio de livros, revistas, gibis, jornais etc;</u> ✓ <u>Escrita espontânea através de diversas situações e suportes: giz de cera, lápis, giz, hidrocor etc;</u> ✓ <u>Gêneros textuais: poesia, música, receita, parlenda etc.</u>

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.

<p>SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. ✓ Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. ✓ Relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
--

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>(E101TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p> <p>(E101TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p> <p>(E101TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p><u>Favorecer experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Brincadeiras com jogos cantados e rítmicos;</u> ✓ <u>Acompanhamento de ritmos de músicas com palmas, gestos, danças, utilizando instrumentos musicais elementares;</u> ✓ <u>Produção de sons vocais, com as mãos, os pés, objetos;</u> ✓ <u>Imitação de ruídos e vozes dos animais (onomatopeias);</u> ✓ <u>Contato com diferentes tipos de música (popular, clássica, folclórica e outras);</u> ✓ <u>Apreciação musical;</u> ✓ <u>Bandinha rítmica confeccionada com sucatas;</u> ✓ <u>Danças;</u> ✓ <u>O fazer artístico;</u> ✓ <u>Contato com diversos materiais para o fazer artístico tridimensional: texturas, bases,</u>