



**DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
SÃO PAULO À SUA IMPLEMENTAÇÃO:
PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E SUA TRADUÇÃO.**

MINÉA PASCHOALETO FRATELLI

SÃO PAULO

2022

MINÉA PASCHOALETO FRATELLI

**DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
SÃO PAULO À SUA IMPLEMENTAÇÃO:
PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E SUA TRADUÇÃO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Tavares.

SÃO PAULO

2022

Fratelli, Minéa Paschoaleto.

Da formulação da política curricular para a Educação Infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução. / Minéa Paschoaleto Fratelli. 2022.

273 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares

1. Abordagem do ciclo de política. 2. Currículo. 3. Educação infantil. 4. Implementação curricular. 5. Política educacional.

I. Tavares, Manuel II. Título.

CDU 37

**Da formulação da Política Curricular para a Educação Infantil do
Município de São Paulo à sua implementação: Princípios, Concepções e sua
Tradução.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Tavares.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares
Universidade Nove de Julho

Examinador I: Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Examinador II: Prof. Dr. Leandro de Almeida
Universidade do Minho

Examinador III: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Nove de Julho

Examinador IV: Prof. Dra. Ligia Vercelli
Universidade Nove de Julho

Doutoranda: Minéa Paschoaleto Fratelli

Aprovada em 30 de setembro de 2022.

*Dedico esse trabalho aos meus pais que sempre deram muito valor à
educação de seus filhos. Em especial minha mãe
Ana Paschoaleto (in memoriam).
Aos meus lindos filhos, Anita e Pedro, que acompanharam de perto os
estudos e compreenderam (de certa forma) minhas ausências.*

AGRADECIMENTOS

Os anos dedicados ao processo de construção da tese demandam certo distanciamento e muito apoio daqueles que fazem parte da nossa vida. Uso essas linhas para declarar a imensa gratidão à cada uma dessas pessoas, que foram alicerces em diferentes esferas da minha existência.

Começo com meus filhos Anita e Pedro que nos últimos anos (porque antes teve o mestrado) reclamaram, mas compreenderam que estudar é essencial e parte da minha trajetória profissional (e pessoal).

Aos meus irmãos queridos João e Milena, além da minha cunhada Jussara, que estiveram com as crianças em diferentes momentos desses anos para que eu pudesse estudar. Eles também são responsáveis por esse percurso, por todo estímulo e deferência.

Os amigos são preciosidades que também, em diferentes momentos, interviram com ideias, leituras, indicações e palavras carinhosas (especialmente naqueles momentos mais difíceis). Carla Francisco e Daniela Harumi são irmãs que a vida me deu. Fernanda Pedroso amiga mais que fiel e companheira. Felipe Costa pelas aulas sobre análise do discurso. Gabriela Amorim pela ajuda com os detalhes. Ana Lúcia pelas conversas. Cristiano Alcântara pelos saberes sobre a Educação Infantil. Sandra Rosa, amiga mais nova, mas que parece de infância. Pelo apoio, cuidado, indicações e mimos.

Ao professor Celso Carvalho por tantos ensinamentos nas aulas e pelas provocações na qualificação. Aprendi muito.

Maria Carmem Barbosa, referência em Educação Infantil, com a qual aprendi muito sobre as infâncias, atuando na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Gratidão também pelos apontamentos na qualificação.

À Universidade Nove de Julho, em especial ao Programa de Pós-Graduação, que me possibilitou a realização do curso de Doutorado em Educação com bolsa integral. Aproveito para agradecer aos professores da Linha de Políticas Educacionais, com os quais aprendi muito.

Aos professores e coordenadores pedagógicos que participaram das entrevistas e responderam o questionário.

Finalizo com um agradecimento especial ao querido Professor Doutor Manuel Tavares. Especialista, dedicado, companheiro e de um saber impossível de descrever. Todas as aulas foram sempre de muitas aprendizagens. As orientações com muitos desafios, sob o mote “não tenhamos pressa, mas não percam tempo”, do saudoso José Saramago. Mas, para além disso, houve sempre uma ação muito cuidadosa, a indicação de caminhos, novas leituras, outros textos que, no processo, foram se transformando nesta tese e me transformando. Agradeço de coração a possibilidade de ter sido escolhida por você para essa jornada.

RESUMO

Da formulação da política curricular para a Educação Infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução.

O presente trabalho de pesquisa incide sobre os processos de formulação e de implementação da política pública educacional a partir da proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendo como universo de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, especificamente, o Currículo da Cidade da Educação Infantil. O problema de pesquisa resulta da percepção de que há um distanciamento entre a formulação da política e sua tradução pelo professor e, por isso, a questão de pesquisa resultante do problema é: quais os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos? Nosso objetivo é compreender esses princípios e analisar de que forma se materializam na sala de aula, considerando que as políticas educacionais sofrem influências de organismos multilaterais que estão ao serviço de uma nova ordem educativa mundial de caráter neoliberal. Do ponto de vista epistemológico, adotamos as teorias críticas do currículo como fundamentação teórica. Metodologicamente, adotamos uma abordagem quali-quantitativa com o recurso a questionário e entrevistas como instrumentos de coleta de dados e o uso da Abordagem do Ciclo de Políticas, bem como da Análise do Discurso, de linha francesa, como técnica de análise de dados. As categorias fundamentais foram Formulação da Política Educacional, Currículo, Tradução do Currículo e Prática Docente. A análise documental e os instrumentos de pesquisa permitem-nos verificar que há, de fato, um conjunto de influências internacionais e nacionais que impactam a produção do texto da política educacional, em especial os países periféricos em vias de desenvolvimento. No entanto, os processos de interpretação e de tradução da política, realizadas pelos educadores, permitem, por meio de processos de resistência e de (re)criação, práticas emancipatórias e que consideram a diversidade presente na Rede.

Palavras-chave: Abordagem do Ciclo de Política; Currículo; Educação Infantil; Implementação Curricular; Política Educacional; Prática Docente; Tradução da Política.

ABSTRACT

From the formulation of the curriculum policy for Early Childhood Education in the city of São Paulo to its implementation: principles, concepts and their translation.

This research focuses on the processes of education formulation and implementation of the Common Education Policy (BNCC) having as research universe the Municipal Department of Education of Education of São Paulo, specifically, the Curriculum of the City of Early Childhood Education. The research problem results from the perception that there is a gap between the teacher and the formulation of policy, and his research question resulting from the problem: what are the curricular principles and conceptions of policy and early childhood education in the city of São Paulo and how are they translated into practice by educational agents? Our objective is these principles and understandings that materialize in the classroom, considering that organizations have been influenced by multilateral organizations that are at the service of a new world educational order of a neoliberal character. From an epistemological point of view, we adopted the critical theories of the curriculum as a theoretical foundation. Methodologically, we adopted a qualitative and quantitative approach using data and interviews as well as instruments to approach the analysis cycle, such as the analysis of the analysis cycle, along the French line, as an analysis technique. As fundamental categories were Educational Policy Formulation, Curriculum, Curriculum Translation and Teaching Practice. Documentary analysis and research instruments allow us to verify that there is, in fact, a set of international and national influences that impact the production of the educational policy text, especially in peripheral developing countries. However, the processes of interpretation and translation, presented by the educators, allowed, through processes of resistance and (re)creation, emancipatory practices that consider the existing diversity in the municipal network.

Palavras-chave: Early Childhood Education; Curriculum; Curriculum Implementation; Educational Politics; Policy Cycle Approach; Policy Translation; Teaching Practice.

RESUMEN

De la formulación de la política curricular para la Educación Infantil en la ciudad de São Paulo a su implementación: principios, conceptos y su traducción.

Este trabajo de investigación se centra en los procesos de formulación e implementación de la política educativa pública a partir de la propuesta de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) teniendo como universo de investigación la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo, específicamente, el Currículo de Educación Infantil de la Ciudad. El problema de investigación surge de la percepción de que existe un retraso entre la formulación de la política y su traducción por parte del docente y, por lo tanto, la pregunta de investigación que surge del problema es: ¿cuáles son los principios y concepciones de la política curricular para la primera infancia en el municipio de São Paulo y cómo se traducen en la práctica por parte de los agentes educativos? Nuestro objetivo es comprender estos principios y analizar cómo se materializan en el aula, considerando que las políticas educativas están influenciadas por organismos multilaterales que están al servicio de un nuevo orden mundial educativo neoliberal. Desde el punto de vista epistemológico, adoptamos como fundamento teórico las teorías críticas del currículo. Metodológicamente, adoptamos un enfoque cualitativo-cuantitativo, utilizando un cuestionario y entrevistas como instrumentos de recolección de datos y utilizando el Enfoque del Ciclo de Política, así como el Análisis del Discurso en la perspectiva francesa, como técnica de análisis de datos. Las categorías fundamentales fueron Formulación de Política Educativa, Currículo, Traducción Curricular y Práctica Docente. Los instrumentos de investigación y análisis documental permiten constatar que existe, en efecto, un conjunto de influencias internacionales y nacionales que inciden en la producción de textos de política educativa, especialmente en los países periféricos en vías de desarrollo. Sin embargo, los procesos de interpretación y traducción de la política, realizados por los educadores, permiten, a través de procesos de resistencia y (re)creación, prácticas emancipatorias que consideren la diversidad presente en la Red del municipio.

Palavras-chave: Política Educación Infantil; Enfoque del Ciclo de Políticas; Currículo; Implementación del Currículo; Práctica Docente; Traducción de Políticas.

SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena

CEI – Centro de Educação Infantil

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

COPEDE – Coordenadoria Pedagógica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DIEFEM – Divisão de Ensino Fundamental e Médio

DRE – Diretoria Regional de Educação

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEBS – Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LB DEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSC – Organização da Sociedade Civil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Professor de Educação Infantil

PEIFI - Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PISA – Programme for International Student Assessment

RME – Rede Municipal de Ensino

RME SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Trabalhos que versam sobre os processos de formulação da política pública educacional	30
Tabela 2.	Trabalhos que versam sobre a política curricular das Redes e o processo de implementação	34
Tabela 3.	Trabalhos que versam sobre a tradução das políticas, as percepções e as ações dos educadores	38
Tabela 4.	Materiais publicados para a Educação Infantil da cidade de São Paulo	109
Tabela 5.	Quantidade de Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	123
Tabela 6.	Quantidade de bebês e crianças atendidos nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	124
Tabela 7.	Quantitativo de respondentes por item que se relacione com o construto no questionário	150
Tabela 8.	Cargas Fatoriais dos itens pela TRI	151
Tabela 9.	Parâmetros dos itens pelo Modelo de Resposta Gradual	152
Tabela 10.	Relação das proficiências com a informação de gênero	154
Tabela 11.	Relação das proficiências com a informação da escolaridade	154
Tabela 12.	Relação das proficiências com a informação do tempo de magistério	155
Tabela 13.	Relação das proficiências com a informação do tempo de Unidade Educacional	155
Tabela 14.	Relação de proficiências com a informação da Unidade Educacional	156
Tabela 15.	Caracterização dos sujeitos da entrevista	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Quantidade total de professores que atuam na Educação Infantil, separados por Jornada de Trabalho.	126
Gráfico 2.	Formação dos professores que atuam na Educação Infantil nas unidades diretas da RME	129
Gráfico 3.	Formação dos professores que atuam na Educação Infantil nas unidades parceiras da RME	130
Gráfico 4.	Divisão por gênero e faixa etária dos professores que atuam nas unidades diretas da Educação Infantil da RME de São Paulo	130
Gráfico 5.	Divisão por gênero e faixa etária dos professores que atuam nas unidades parceiras da Educação Infantil da RME de São Paulo	131
Gráfico 6.	Tempo de atuação no cargo de professor de Educação Infantil na RME de São Paulo	132
Gráfico 7.	Número de respondentes por unidade de ensino da educação infantil	138
Gráfico 8.	Formação dos professores	139
Gráfico 9.	Tempo de carreira do magistério	140
Gráfico 10.	Tempo de permanência na Unidade Educacional	141
Gráfico 11.	Realização de leitura e discussão sobre a BNCC	142
Gráfico 12.	Presença de influências na produção da política educacional federal - BNCC	143
Gráfico 13.	Participação de educadores na elaboração do Currículo da Cidade - EI	144
Gráfico 14.	Existência de análise e compreensão dos princípios do Currículo da Cidade - EI	145
Gráfico 15.	Presença de resistência na implementação do Currículo da Cidade - EI	146
Gráfico 16.	Autonomia na implementação da política educacional – Currículo da Cidade	147
Gráfico 17.	Currículo da Cidade como referência e mudança na ação docente	148
Gráfico 18.	Distribuição das medidas de proficiências relacionadas com a implementação de políticas como a BNCC e o Currículo da Cidade	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Categories e Formações Discursivas	157
Quadro 2.	Formação Discursiva: Leitura e Análise da BNCC na escola	159
Quadro 3.	Formação Discursiva: Influências Internacionais/Nacionais na formulação da Política Pública Educacional	165
Quadro 4.	Formação Discursiva: Atores que fizeram parte da definição da Política Curricular e da construção do Currículo da Cidade - EI	176
Quadro 5.	Formação Discursiva: Recepção e aceitação do Currículo da Cidade - EI pelos professores	185
Quadro 6.	Formação Discursiva: Presença de resistências na implementação da Política Curricular para a Educação Infantil	196
Quadro 7.	Formação Discursiva: Autonomia para a produção do Projeto da Escola com Base no Currículo	206
Quadro 8.	Formação Discursiva: Dificuldades encontradas pelos professores na implementação da Política Curricular	219

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1. Percursos teóricos sobre políticas curriculares para a Educação Infantil	28
1.1 Revisão da Literatura	29
1.1.1 Processos de formulação da política pública educacional	30
1.1.2 A política curricular das Redes – o processo de implementação	34
1.1.3 Tradução das políticas: as percepções e ações dos educadores em foco	38
1.2 Estado da Arte	42
1.3 Construção e problematização do objeto de pesquisa	46
1.4 Referencial Teórico - Entendendo princípios e cenários de definição das políticas públicas	55
1.5 Das teorias curriculares às práticas do currículo	66
1.6 Documentos curriculares e o Currículo da Cidade: princípios epistemológicos e pedagógicos	75
CAPÍTULO 2. A Educação Infantil em foco	96
2.1 A creche e a pré-escola na cidade de São Paulo – documentação curricular	108
CAPÍTULO 3. Percorso metodológico da pesquisa	113
3.1 A abordagem do ciclo de política	116
3.2 Instrumentos de pesquisa	120
3.3 O <i>locus</i> e os sujeitos de pesquisa	121
3.4 Técnica de análise de dados	134
CAPÍTULO 4. Análise e discussão dos dados da pesquisa	137
4.1 Questionário – a percepção dos professores sobre a implementação curricular	137
4.1.1 Nota técnica sobre o questionário: organização e análise exploratória dos dados	149
4.1.1.1 Análise da dimensionalidade pela Teoria da Resposta ao Item (TRI)	151

4.2	O discurso dos Coordenadores Pedagógicos presente nas entrevistas	157
4.2.1	Formulação da Política Educacional	158
4.2.1.1	Leitura e Análise da BNCC	158
4.2.1.2	Influências Internacionais/Nacionais na formulação da Política Pública Educacional	164
4.2.2	Currículo	175
4.2.2.1	Atores que fizeram parte da definição da Política Curricular e da construção do Currículo da Cidade – Educação Infantil	175
4.2.3	Tradução do Currículo	185
4.2.3.1	Recepção e aceitação do Currículo da Cidade – Educação Infantil pelos professores	185
4.2.3.2	Resistências na implementação da Política Curricular para a Educação Infantil	196
4.2.4	Prática Docente	206
4.2.4.1	Autonomia para a produção do Projeto da Escola com base no Currículo da Cidade - EI	206
4.2.4.2	Dificuldades encontradas pelos professores na implementação da Política Educacional	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS		235
REFERÊNCIAS		241
APÊNDICES		
Apêndice A.	Questionário para professores da Educação Infantil	253
Apêndice B.	Roteiro de Entrevista semiestruturada com Coordenadores Pedagógicos	256
ANEXO		
Anexo 1.	Quadros de Dissertações e Teses	257

Um começo de caminho

A crítica é uma questão de retirar um pensamento (que estimula o comportamento cotidiano) do esconderijo à força e tentar transformá-lo: mostrar que as coisas não são evidentes como se acreditava, ver que o que é aceito como evidente não será mais aceito como tal [...]. Tão logo não se possa continuar a pensar as coisas como antes se pensava, a transformação se torna muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível (FOUCAULT, 1988, p. 154).

Faz algum tempo que parece não fazer mais sentido pensar as coisas como se pensava antes, como nos inspira Foucault. Penso que isso tem um pouco a ver com a maturidade (para não dizer estar ficando velha) e com os diferentes lugares pelos quais passamos na vida profissional e acadêmica. Penso também que por ter escolhido a educação como parte da minha vida, não faz sentido permanecer na inércia. É preciso transformar, e tudo o que envolve esse processo, como citado pelo filósofo francês, é difícil, porque olhar para além do que é evidente requer desprender-se do confortável e seguro e adentrar noutros espaços (inclusive teóricos) para que novas verdades e novos saberes se desvelem e sejam (re)construídos.

Mas para chegar à inquietude presente é preciso resgatar o processo histórico que me fez trilhar determinados caminhos, fazer algumas escolhas e vivenciar diferentes processos. Começou há algum tempo, na época em que eu iniciava minha vida de estudante, com o apoio cuidadoso de minha mãe. Eu nem imaginava o que queria da vida, mas ela sabia que a profissão docente era 'nobre' e, por isso, foi me guiando nesse caminho. Hoje entendo que ela se realizou por meio de seus três filhos, eu e meus irmãos, e especialmente por mim, que realmente optei por ser professora.

Minha vida na sala de aula, não só como aluna, começa bem cedo, na época em que eu ainda cursava o Magistério na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) Derville Allegretti, zona norte de São Paulo. Os estágios realizados na própria escola, no contraturno, me fizeram ter certeza de que ser professora era a escolha da minha vida. Como professora - formada no Magistério - tive experiências em escolas particulares, na educação infantil e no ensino fundamental, até ser aprovada no concurso para professora da Prefeitura Municipal de São Paulo, no ano de 1999. Assumi, em 2000, uma turma de 4ª série com uma realidade bem diferente da que eu vivenciara até então, que me fizeram aprender a ser verdadeiramente professora. Eram 42 estudantes na classe, com idades variadas de 10 a 18 anos.

Essa trajetória me proporcionou experiências importantíssimas que trouxeram desafios tais como a garantia da aprendizagem de todos os alunos e a organização de um planejamento qualificado. Eu precisava ser uma boa professora e fazer a diferença pelos lugares em que passava, por isso, profissão e estudo estiveram sempre presentes de modo a que eu pudesse ter subsídios para a prática da sala de aula. Nessa época, eu já fazia pedagogia na PUC SP (entrei em 1998 na universidade). Estudar e trabalhar na área me permitiram refletir, aliar teoria e prática e, de forma gradual, qualificar a ação didática e diária.

Ao terminar a graduação, busquei outras qualificações que me tornassem uma profissional mais bem preparada. Como pedagoga, precisava alfabetizar um grupo muito diverso de estudantes porque, nessa época, a distorção idade/série era bastante presente e as idades dos meninos e meninas desigual, além das próprias questões relacionadas ao tempo de se alfabetizar. Não é aceitável, do meu ponto de vista, que as crianças findem o segundo ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas. Por isso, em 2004, me inscrevi no ISE Vera Cruz na especialização em alfabetização, onde pude aprender muito e aprimorar aspectos na organização da rotina e nas intervenções realizadas em sala.

Já com uma experiência construída como professora, em 2009, fui convidada para trabalhar na equipe de formação da Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé (DRE JT), também na zona norte da cidade. Durante quatro anos realizamos cursos com professores e coordenadores pedagógicos das escolas dessa Diretoria Regional de Educação (DRE). Ensinamos e aprendemos a ter um olhar mais qualificado para cada um e todos os estudantes no decorrer deste processo.

Com oportunidade de formar formadores (os professores e Coordenadores Pedagógicos das escolas), algumas competências precisaram ser desenvolvidas e alguns conhecimentos construídos para que eu tivesse a possibilidade de ser um par avançado para aqueles que se inscreviam nos cursos. Assim, participei de mais duas formações: uma pós-graduação em Gestão Escolar e a Formação no Programa Ler e Escrever¹ ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

¹ O Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, instituído pela Portaria nº 6328/05 da SME de 26 de setembro de 2005, contemplava ações com foco na alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental I, em especial os estudantes mais velhos e, também, ações para que os estudantes do Ensino Fundamental II pudessem aprimorar as competências leitora e escritora, com o intuito de reverter o quadro de fracasso escolar. O Programa era formado por três projetos: “Toda força ao 1º. Ano - TOF”, “Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC”, e “Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II”. Além da produção de materiais para professores e estudantes, foram realizadas formações para professores e gestores das unidades educacionais da Rede.

Importante relatar que o fato de ter saído da sala de aula por um período trouxe inquietações diferentes e, a partir daí, questões mais macro passaram a fazer parte do meu mundo: política educacional, currículo, formação, processos de avaliação, entre tantos outros. Em 2010, após prestar outro concurso, acessei ao cargo para Coordenação Pedagógica e, em 2013 (porque até este ano eu estava na DRE) fui atuar como Coordenadora Pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

O novo cargo trouxe novos desafios. Dentre eles, o acompanhamento do trabalho dos professores e suas práticas de ensino e, também, a aprendizagem dos estudantes. E foi nesta nova constituição identitária que questões como política educacional, gestão e formação foram se consolidando no dia a dia do meu trabalho. Por mais que meu universo havia se ampliado, muitas questões ainda não eram observáveis, como as que hoje fazem parte desta tese, mas, a vivência de todas essas ‘dimensões’ que me constituem, permitem novas formulações e uma transformação do que é parte do meu papel atual.

Continuando minha trajetória, em 2016, a SME organizou projeto que possibilitou aos Coordenadores Pedagógicos da Rede a inscrição em processo seletivo de Mestrado Profissional da PUC SP². Ao iniciar o curso, pude aprimorar a competência formativa, mas após um semestre de aulas sobre avaliação me interessei pela temática e percebi quão importante e necessária é essa discussão na escola e na Rede de Educação como um todo. Por isso, minha dissertação abordou o processo de avaliação externo realizado na Rede e a relação com os processos formativos. Não posso dizer que foi produzida com essa ênfase, mas a dissertação foi o início de uma reflexão mais crítica sobre parte da política pública.

No final de 2016, com a mudança da gestão da cidade (João Dória se tornou o prefeito da cidade), fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na Coordenadoria Pedagógica (COPEDE), como diretora da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) que tem como responsabilidades, entre outras atribuições, a formação das equipes formativas das DREs e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos das Escolas

Para saber mais: Portaria nº 6.328, de 26 de setembro de 2005, disponível em <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-6328-de-30-de-novembro-de-2005/consolidado>. Acesso em 17 de setembro de 2021.

² A SME, em 2016, publicou no Diário Oficial da Cidade a oferta de 40 bolsas de estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional - Formação de Formadores, em convênio com Fundação São Paulo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

O Programa destinou-se exclusivamente aos Coordenadores Pedagógicos em exercício nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Publicação: Edital para o processo seletivo - 2º semestre/2016, Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 17 de maio de 2016, p. 42.

Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e EMEFMs. Em 2017, a partir do movimento de formulação da Base Nacional Comum Curricular, a SME iniciou a atualização de sua documentação curricular. Como diretora dessa divisão, coordenei, em conjunto com o diretor do Núcleo de Currículo, a formulação do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental que foi lançado em dezembro desse mesmo ano.

Em 2018, novas mudanças foram acontecendo na minha vida profissional: sai da Diefem, me tornei coordenadora da COPED e passei a acompanhar de perto o processo de atualização curricular de outras etapas e modalidades, entre elas a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, além de estar presente no processo de implementação curricular do Ensino Fundamental com ações de formação e acompanhamento das aprendizagens. Foi um processo muito intenso, dado o tamanho da Rede (mais de um milhão de estudantes, mais de quatro mil unidades educacionais e mais de cem mil educadores) e o desafio de estar à frente da proposição da política pública educacional.

Já 2020 foi um ano que será inesquecível por muitos motivos: um deles é porque foi um ano demasiadamente desafiador por conta da pandemia da COVID 19 e o outro porque me tornei a Secretária Adjunta de Educação. Foi nesse momento que aquelas inquietações que sempre existiram ganham uma perspectiva e tamanho diferentes. A relação com outras secretarias da cidade, a participação na formulação das políticas na Prefeitura de São Paulo, o contato com secretarias de outras cidades, estados e países, além do contato com ideologias, resistências e forças bem diferentes, me instigaram a buscar, por meio da formação, algumas respostas.

A entrada no doutorado na Linha de Políticas Educacionais, no mesmo ano, foi uma busca não só para respostas momentâneas aos desafios impostos pelo lugar que ocupava, mas uma forma de, ao aprimorar o que venho construindo desde as experiências no Magistério, possa encontrar caminhos diferenciados ao que parece estar determinado com vistas a realizar aquilo que, desde sempre, é o fazer do educador: garantir verdadeiramente os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças, jovens e adultos da cidade.

Como as mudanças estão sempre presentes, no final de 2021 fui convidada para ser Secretária de Educação da cidade de São Caetano do Sul, lugar que tenho ocupado desde o início do ano de 2022. Obviamente, que o cargo trouxe desafios diferentes (que me movem diariamente) mas, interessante indicar que o distanciamento da cidade de São Paulo me fez enxergar algumas coisas de forma diferente. Ao retomar o texto algumas vezes, pude olhar para toda construção e para minha prática com outras perspectivas. Além de entender melhor alguns contextos e sua materialização.

Retomo a citação inicial de Foucault para dizer que a mudança do lugar de fala tem me feito retirar os pensamentos (ideias, certezas, verdades) do esconderijo para pensá-los de forma diferente, porque é realmente impossível não se transformar.

Introdução

O movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conduzido pelo Ministério da Educação desde 2014 e finalizado (homologado) em 2017, fez com que estados e municípios retomassem seus currículos para a necessária adequação ao documento federal. Não foi diferente na cidade de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação, já em 2017, iniciou seu processo de atualização curricular considerando todos os documentos curriculares publicados, as duas primeiras versões da BNCC e os pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Esse processo teve início ao mesmo tempo que uma nova gestão assumiu a prefeitura, com a administração de João Dória e Alexandre Alves Schneider, como Secretário de Educação. Após um período na gestão, João Dória deixou o cargo para concorrer às eleições do Governo do Estado, assumindo o então prefeito Bruno Covas. Na SME, mudanças também foram realizadas no comando da pasta: no início de 2019 assume João Cury e, após seis meses, Bruno Caetano.

A despeito das mudanças, o processo de atualização curricular da Educação Infantil, etapa que será o foco desta pesquisa, foi realizado nos anos de 2017 e 2018. Os diversos documentos curriculares já publicados pela SME serviram de subsídio para o movimento que os educadores da Rede Municipal denominaram de “ampliação do Currículo Integrador da Infância Paulistana³”, documento referência dos fazeres docentes na Educação Infantil.

Com o documento curricular, intitulado Currículo da Cidade, finalizado depois de um processo intenso de produção, tem início um desafio ainda maior: implementá-lo. Esse percurso abarca alguns desafios, entre eles o tamanho da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo: são mais de 570 mil bebês e crianças matriculados na educação infantil e quase 60 mil educadores, considerando as unidades escolares diretas e parceiras⁴.

Essa trajetória nos convoca a pensar sobre alguns aspectos presentes no processo. O primeiro deles diz respeito às concepções e princípios que embasam as políticas educacionais

³ O documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, fruto de diversas experiências de integração das infâncias presentes nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, foi publicado em 2015 com o propósito de orientar os fazeres docentes pensando as crianças de 0 a 12 anos de idade. Documentos disponíveis em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf> (Currículo Integrador) e <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf> (Currículo da Cidade). Acesso em 14 de setembro de 2021.

⁴ A Rede Municipal de Educação Infantil conta com unidades diretas e unidades parceiras, coordenadas por Organizações da Sociedade Civil (OSC). Totalizam mais de 2.700 Unidades Escolares.

formuladas para a educação infantil, considerando os cenários político e social, nacional e internacional, e de que forma impactam as decisões tomadas para o país, estados e municípios. Fundamental entender, também, a influência dos processos de globalização e de regulação transnacional, bem como as determinações das agências multilaterais para a área da educação e, especificamente, nesta construção, ainda que essas determinações internacionais tenham, no caso brasileiro, a conviência do Estado.

O segundo, refere-se à produção curricular que abarcou a BNCC e os documentos curriculares já produzidos pela cidade, além do trabalho coletivo de parte dos educadores, na reorganização do documento referência para a infância paulistana. Importante salientar que não serão aprofundados aqui os princípios de um currículo organizado para a infância, mas os contextos da formulação e produção desse currículo e que levaram a determinadas escolhas para o documento e para a política.

E, por fim, observar como essas políticas são postas em prática pelos educadores que atuam na educação infantil. Captar o grau de compreensão desses profissionais, na tradução das políticas públicas, permite conhecer mais sobre o processo de implementação curricular.

Importante lembrar que compreender esse processo tem um significado particular porque é parte da minha trajetória profissional como educadora e como Secretária Adjunta de Educação e, por isso, a escolha do tema. Fazer parte da formulação de uma política pública em uma cidade tão grande como São Paulo, com uma Rede da mesma proporção foi bastante desafiador. Primeiro, porque impacta a vida de mais de um milhão de estudantes, depois, porque requer muito planejamento para engajar os profissionais e construir, de forma colaborativa, os documentos curriculares.

Da mesma forma, conhecer de que maneira essa política cumpre seu ciclo, pensando desde o momento de sua formulação até à materialização em sala de aula é fundamental para entender as minúcias desse processo tão complexo e as ações necessárias para sua efetivação, que não é objeto desta tese, mas podem ser indicativos para pesquisas futuras.

Por isso, a questão que se coloca para a investigação é: Quais os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos? Por agentes educativos entendemos os profissionais que atuam nas unidades educacionais na implementação da política: diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, professores e agentes de apoio. Neste trabalho, envolveremos professores e coordenadores pedagógicos.

Será preciso considerar, na investigação, fatores que originam a concepção de política pública, dentre eles, a conjugação de interesses, de ideologias e de relações das forças sociais e

políticas, além do papel do Estado na formulação das políticas educacionais da cidade de São Paulo, e de que forma impactam ou se apresentam na política curricular da cidade.

Ademais, compreender a implementação curricular pela via dos professores é também analisar de que forma essas políticas são traduzidas e transformadas pelos agentes públicos considerando os contextos nos quais estão envolvidos e o nível de compreensão sobre as implicações do próprio fazer, quando estão a implementá-las.

De acordo com Bowe (2006)

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992 *apud*⁵ MAINARDES, 2006, p. 53)

É preciso considerar que em uma cidade como São Paulo, com um número expressivo de profissionais da educação e escolas, além de uma extensão territorial de 1.521 km², a produção e a implementação da política passam por diferentes mediadores. Da estrutura fazem parte a Secretaria Municipal de Educação, as Diretorias Regionais de Ensino e as Unidades Escolares. A compreensão desse complexo cenário se expressa nos seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral

- Compreender os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos (coordenadores pedagógicos e professores).

Objetivos específicos

- Identificar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo.
- Analisar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo.

⁵ O ciclo de políticas é aqui trazido, também, por meio de trabalho de Jefferson Mainardes por ser este autor brasileiro referência para os estudos sobre o Ciclo de Políticas, formulado por Ball e Bowe, com grande número de produções sobre o assunto em nosso país.

- Analisar a forma como os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo são traduzidos pelos agentes educativos (coordenadores pedagógicos e professores).

O objeto de pesquisa permite o levantamento da seguinte conjectura: a implementação da política curricular é impactada por uma multiplicidade de obstáculos que pode interferir na forma como é posta em prática, incluindo-se o nível de compreensão dos agentes de implementação.

As discussões aqui trazidas serão referenciadas, sobretudo, nas contribuições dos teóricos do currículo Michael Apple, Michael Young, Ivor Goodson, Antônio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, numa perspectiva crítica do currículo.

Compreender as concepções que alicerçam a construção curricular nos permitirá verificar os posicionamentos assumidos, conflitos e possibilidades para, assim, analisar efeitos nos processos de interpretação e de tradução da política curricular, em sua implementação.

Para a realização da pesquisa será adotada a abordagem quali-quantitativa que considera a conexão de aspectos distintos presentes nessa investigação, cujos propósitos não podem ser totalmente alcançados por uma única abordagem. Serão aplicados inquéritos por questionário com professores e entrevista com coordenadores pedagógicos, que atuam na educação infantil, para compreender o objeto de pesquisa, responder à questão formulada, atingir os objetivos da pesquisa e confirmar ou infirmar a conjectura enunciada.

A abordagem permitirá um estudo aprofundado na compreensão dos processos de formulação da política curricular até sua implementação utilizando, além dos estudos compreensivos do processo, os sentidos do discurso dos agentes da Rede Municipal de Educação Infantil por meio da análise do discurso, de linha francesa, que tem como um de seus representantes, Dominique Maingueneau.

Esse processo será, também, analisado à luz do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe, que compreende cinco contextos: o contexto da influência, o contexto de produção, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Daremos maior importância aos contextos de influência na formulação das políticas e ao contexto da prática ou de tradução das políticas por parte dos respectivos agentes.

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de

que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

Nesta pesquisa trabalharemos com a perspectiva de abarcar diferentes aspectos que estão envolvidos na definição e implementação da política pública educacional e, sobretudo, como referido, com o contexto da prática considerando a necessidade de observar, a partir das percepções dos sujeitos que atuam nas escolas, a implementação da política curricular, isto é, sua tradução, visto que as concepções de cada sujeito e o modo como leem o texto das políticas, influenciam a sua prática.

No primeiro capítulo, do percurso teórico, recorreremos às teses e dissertações, além de artigos, que versam sobre a implementação da política pública educacional, especificamente o currículo. Em seguida, nos orientamos por meio da voz dos teóricos da história e teoria curricular, na perspectiva crítica, de modo a apresentar subsídios que nos permitam analisar, de forma mais qualificada, a produção dos documentos federais que, historicamente, foram referência para a produção dos documentos curriculares dos diferentes sistemas de ensino.

E porque nos fundamentamos no ciclo de política de Ball e Bowe, a construção do capítulo teórico buscou considerar os aspectos que dele fazem parte: os contextos de influências e de produção do texto da política – macro e micro, até adentrar no universo da interpretação e da tradução, pensando na prática pedagógica. Abordamos o universo das políticas neoliberais para compreender as influências internacionais e nacionais que impactam a formulação da política, em especial em países periféricos em vias de desenvolvimento, e a própria constituição do texto curricular nacional, a BNCC, e o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil. Ademais, o processo de implementação curricular foi analisado por meio das práticas docentes.

No segundo capítulo refletimos mais um pouco sobre o universo da educação infantil no contexto da cidade de São Paulo (esse tema perpassa todos os capítulos). Trouxemos as especificidades da organização da Rede em relação às unidades educacionais infantis e o histórico da formulação dos documentos curriculares que ao longo dos anos foram referências para o trabalho docente, até chegar no Currículo da Cidade – Educação Infantil.

No capítulo metodológico apresentamos os instrumentos que fizeram parte desta pesquisa, que são o questionário e a entrevista, delimitamos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, além de ampliarmos a discussão sobre o Ciclo de Políticas e a Análise do Discurso que são as bases para que as análises sejam realizadas.

A triangulação de dados é trazida no capítulo quatro, de análise, discussão e interpretação dos dados, onde foram usados o referencial teórico, os achados no questionário, com mais de

15 mil respondentes, os dados coletados por entrevista e as principais conclusões da revisão da literatura. O texto se organiza em torno de quatro categorias: formulação da política educacional, currículo, tradução do currículo e prática docente.

A finalização desta pesquisa se apresenta com as considerações finais e a ponderação sobre a tese inicialmente levantada.

Capítulo 1

Percursos teóricos sobre políticas curriculares para a educação infantil

Com o objetivo de compreender, de forma mais aprofundada, a implementação da política pública educacional, especificamente sobre o Currículo da Educação Infantil da cidade de São Paulo, foram empreendidos estudos com diferentes propósitos. O primeiro deles apresenta a revisão da literatura e o Estado da Arte, realizado a partir de dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no período de 2009 a 2019, além de artigos científicos. Em seguida realizamos, na revisão da literatura, por meio de artigos, a busca de categorias em torno das quais se constroem os referenciais teóricos que, por um lado, fundamentaram as referidas pesquisas e, por outro, constituíram importantes referências para a redefinição do objeto de pesquisa que nos ocupa. A revisão da literatura proporcionou-nos, também, o contato com os modelos epistemológicos utilizados e as abordagens metodológicas adotadas. Quer uns quer outras influenciaram as nossas escolhas.

Por fim, com o objetivo de construir e problematizar o objeto de pesquisa, discorreremos brevemente sobre o processo de implementação curricular na etapa da educação infantil e a percepção dos professores no decurso da tradução do currículo, em razão de termos, no segundo capítulo, o aprofundamento dessas questões.

Para o desenvolvimento desse capítulo utilizamos para o procedimento inicial de pesquisa os seguintes descritores, tendo em vista as categorias de análise utilizadas como referência teórica: políticas públicas educacionais, currículo, implementação curricular, educação infantil e tradução curricular.

A revisão da literatura permitiu-nos tomar conhecimento dos referenciais teóricos utilizados nas diversas pesquisas, das abordagens metodológicas e das principais conclusões dos estudos, tendo em vista a elaboração do estado da arte, ou seja, do nível de conhecimento no âmbito do objeto desta pesquisa.

O trabalho aqui empreendido faz um recorte ao olhar para a formulação e a implementação da política pública na cidade de São Paulo. No entanto, conhecer a forma como essas políticas são decididas e encaminhadas requereu o domínio de algumas teorias e alguns conceitos com que nos deparamos no decorrer da pesquisa.

1.1 Revisão da Literatura

Para compreender o objeto de estudo da presente pesquisa buscamos os trabalhos científicos produzidos em um período de 10 anos – de 2009 a 2019 – que versam sobre processos de produção e de implementação de política pública educacional. O recorte realizado nos últimos dez anos se deu pelo fato de que a análise será feita com base em estudos mais recentes, que envolvam as discussões a partir do movimento pela Base Nacional Comum Curricular e, sobretudo, a implementação das políticas educacionais. Dado o objeto desta tese interessa-nos conhecer os contextos nos quais uma política educacional é formulada, especificamente, o Currículo da Cidade de São Paulo, que foi produzido também a partir das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ademais, documentos curriculares que são referência para a educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) datam de 2010.

A busca se iniciou com o uso do descritor “implementação curricular”. Tivemos um resultado de 1120 trabalhos e, por isso, um refinamento na pesquisa fez-se necessário, com a inserção de outros descritores, como “política educacional” em que obtivemos 331 trabalhos, 67 com “educação infantil” e 22 com “tradução”.

Em seguida, para verificar se ainda havia alguma dissertação ou tese para investigação, usamos os descritores política curricular + educação infantil, com 331 resultados e política curricular + tradução, com 122.

Dos trabalhos analisados selecionamos 15 (quinze) que se aproximavam do objeto de estudo desta Tese, dentre eles, 11 (onze) dissertações de mestrado e 4 (quatro) teses de doutorado, além de artigos que também versam sobre a implementação da política pública a fim de subsidiar os estudos.

Para melhor compreender os trabalhos selecionados, foram separados em três grupos, de acordo com a especificidade dos estudos:

- I. Processos de formulação da política pública educacional
- II. A política curricular das Redes – o processo de implementação
- III. Tradução das políticas: as percepções e ações dos educadores em foco

O detalhamento das dissertações e teses encontra-se no Anexo 1. Estão presentes os objetivos, metodologia, referenciais teóricos e principais resultados.

1.1.1. Processos de formulação da política pública educacional

Dos quinze trabalhos selecionados, seis fazem parte deste grupo.

Tabela 1 – Trabalhos que versam sobre os processos de formulação da política pública educacional

Ano	Título	Autor	Tipo
2010	A Educação Infantil no município de Contagem – MG: análise de uma política (1996 – 2008)	COSTA, Sandro Coelho	Dissertação
2013	A construção do consenso em políticas públicas: um estudo sobre a gênese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná (2002-2007)	CROCE, Marta Lúcia	Tese
2014	Orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso	JESUS, Roseli Batista de	Tese
2014	A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Limeira durante o ano de 2013: uma análise sobre os contextos de influência e produção de texto	SILVA, Andréia Vaz	Dissertação
2018	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	TRICHES, Eliane de Fátima	Dissertação
2018	BNCC como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	COSTA, Vanessa do Socorro Silva da	Tese

Fonte: Autora da Tese

Os seis trabalhos analisados utilizam, como metodologia, a abordagem qualitativa por meio de análise de fontes documentais e o emprego de estudos empíricos, entrevistas, depoimentos, questionários e grupo focal.

Esse grupo de pesquisa se aproxima desta Tese na medida em que coloca como objeto o olhar para a formulação da política pública educacional, mesmo que em diferentes contextos.

Os trabalhos de Triches (2018) e de Costa (2018) trazem para a discussão o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política curricular voltada à Educação Básica. Há a compreensão de que esse documento foi desenhado para normatizar os currículos dos estados e municípios do país, por isso, a necessidade de compreender de que

forma essa política foi formulada. Além disso, há de se considerar o tamanho e a diversidade presentes no território brasileiro.

Ambas orientam seus trabalhos considerando a política como parte de um ciclo que envolve diferentes etapas, embora as perspectivas de análise envolvam diferentes concepções teóricas – uma referencia-se em Palumbo (1994) e outra em Ball (1992).

De acordo com Pinto (2008, p.28), autora de um dos artigos analisados,

Nas últimas décadas, vários modelos foram desenvolvidos para ajudar a compreender o processo decisório das políticas públicas. Algumas teorias foram formuladas para tentar explicar questões como a tomada de decisão, a formulação e a implementação de políticas, podendo-se destacar a teoria da escolha racional, o incrementalismo, a análise de sistemas, o ciclo da política pública, a política da burocracia, a “coalização de defesa” e a teoria da escolha pública.

Percebe-se, tanto uma ampliação dos estudos sobre política pública e curricular, quanto a utilização de modelos teóricos que analisam seu processo, desde a formulação até à implementação, para explicitar seus atores, intenções, anseios e planos. De acordo com Palumbo (1994), as políticas públicas envolvem um movimento complexo porque abarcam diferentes sujeitos em diferentes momentos do ciclo, embora o processo culmine, sempre, na política.

Para Costa (2018), analisar essa política exige um trabalho criterioso, pois há de se considerar um conjunto de influências e relações de poder econômico, ideológico e político, com interesses no processo de construção da BNCC. A autora utiliza a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) para analisar esse processo, focando o contexto da influência e o contexto de produção de texto.

Os demais autores – Costa (2010), Croce (2013), Jesus (2014) e Silva (2014) – investigaram processos de construção de políticas públicas em diferentes estados: Minas Gerais (Educação Infantil), Paraná (formação continuada de professores), Mato Grosso (Educação Básica) e São Paulo (anos iniciais do Ensino Fundamental de Limeira) respectivamente.

Costa (2010) inicia seu estudo trazendo a definição de políticas públicas na perspectiva dos autores Muller e Surel (2004) e foca dois aspectos: as políticas públicas da Educação Infantil e os processos que as originaram (*policies*, *politics* e *polity's*⁶, de acordo com os autores), a partir de uma abordagem histórica e sociológica.

⁶ Expressões como "política" e "políticas públicas" comportam variadas acepções, concepções e definições. Se há algo comum a elas, é justamente o seu caráter polissêmico. A língua inglesa recorre a três termos para identificar

Croce (2013) desvela, em seu trabalho, o processo de construção da política pública – Programa de Desenvolvimento Educacional – a partir de quatro unidades indicadas por Viana (1996) e Secchi (2010): Contexto, Atores, Conteúdo e Processo. Traz, em uma visão macro, a influência supranacional no contexto sociopolítico e econômico e a forma como determinam projetos e programas, principalmente na área da educação.

Jesus (2014) faz um resgate histórico quanto às teorias do currículo e estudos curriculares para subsidiar sua reflexão acerca do documento curricular do Mato Grosso. Traz, também, discussões sobre produção de políticas públicas em um contexto de globalização. Identifica os atores que fizeram parte da produção curricular e as influências que estiveram presentes no processo de tomada de decisão dos gestores públicos.

Ao analisar o processo de elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Limeira, em São Paulo, Silva (2014) elucida o contexto no qual a produção foi realizada explicitando o papel dos profissionais envolvidos e o jogo de interesses que permearam todo percurso. Além disso, também insere a política no contexto nacional para uma compreensão mais aprofundada.

Dos seis trabalhos deste grupo, quatro deles – Costa (2010), Silva (2014), Jesus (2014) e Costa (2018) – utilizam a abordagem do ciclo de políticas para analisar o processo de formulação da política pública educacional, especialmente os contextos de influência e de produção de texto.

Originariamente, a abordagem do ciclo de políticas apresenta cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política, embora sejam interligados. De acordo com Ball e Mainardes (2011, p.157)

O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são contexto de influência, de produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos são interligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas.

as nuances do tema: *polity*, para a esfera da política e para diferenciar o mundo da política do da sociedade civil⁷; *politics*, como a atividade política na disputa por cargos políticos, o debate partidário etc.; *policies*, para a ação pública, ou seja, os processos que elaboram e implementam programas e projetos públicos (JARDIM; SILVA; NHARRELUGA, 2009, p. 10).

Para saber mais sobre ver Muller; Surel (2004).

Mainardes (2006) indica que essa abordagem permite conhecer processos micropolíticos através dos profissionais que lidam no nível local e a necessária articulação com os processos macro para a análise da política educacional. Essa conexão se dá a partir da interação dos sujeitos com as políticas. No âmbito educacional, esses contextos estão intimamente imbricados e, por isso, a necessidade de compreender esse processo também a partir dos atores que implementam as políticas.

Alguns trabalhos deste grupo olharam, também, para o processo de implementação no sentido de compreender os discursos produzidos nesse processo, embora o foco central fosse a produção da política pública. Para as autoras Croce (2013) e Jesus (2014), utilizar a análise do discurso, de linha francesa, é fundamental para apreender o que revelam as construções discursivas dos atores, suas intencionalidades e concepções políticas e ideológicas.

De acordo com Orlandi (2009, p. 59), pioneira na área da análise do discurso,

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. A Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica.

Considerando que a tradução da política é parte do processo, faz-se necessário analisar, de forma mais aprofundada, os discursos dos educadores, o que permite, como indicado na introdução, compreender o nível de conhecimento desses agentes educativos em relação à política pública.

Em resumo, este grupo de pesquisas buscou analisar o contexto que envolve a formulação de uma política pública educacional. Para além da intencionalidade das equipes técnicas envolvidas no processo, há que se considerar o lugar de onde as iniciativas dessa produção emergem, fortemente pautadas por organizações internacionais guiadas pelo ideário neoliberal de educação, que impactam diretamente a política curricular trazendo, em seu bojo, a centralização do poder e a proposta de um currículo único. Neste cenário, emerge, também, o currículo como espaço de luta pelo poder, revelando conflitos e concepções divergentes sobre a educação e o conhecimento.

De acordo com Teodoro (2003, p. 25)

Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da política doméstica, tem vindo tornar-se, progressivamente, um tema central

nos debates políticos, a nível nacional e internacional. Esta passagem da educação do domínio doméstico para o domínio público, com a centralidade que lhe é atribuída presentemente nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educacionais.

São alguns desses problemas complexos que os estudos desse grupo buscaram compreender, mas é preciso continuar a analisá-los. Por isso, os conceitos aqui trazidos serão aprofundados no decorrer deste trabalho por entendermos sua centralidade para o objeto da pesquisa.

1.1.2. A política curricular das Redes – o processo de implementação

Neste grupo há seis trabalhos que focam o processo de implementação curricular. Utilizam a abordagem qualitativa e o uso de análise documental (especialmente materiais curriculares), entrevista, observação de situações formais e informais na escola e estudo de caso.

Tabela 2 – Trabalhos que versam sobre a política curricular das Redes e o processo de implementação

Ano	Título	Autor	Tipo
2010	Política Educacional, Currículo e Avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implementação da reforma curricular paulista	CUNHA, Adriana dos Santos	Dissertação
2014	A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral	ALMEIDA, Fátima Bernadete de	Dissertação
2014	O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás	SILVA, Simônia Peres da	Tese
2015	A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora	SOUZA, Egle Xavier de	Dissertação
2015	Proposições curriculares do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009 a 2013)	MAGALHÃES, Ana Flávia de Aquino	Dissertação
2019	A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: estudo de caso de uma escola interiorana	ORTEGA, Daiani Vieira	Dissertação

Fonte: Autora da tese

De acordo com Perez (2010), nos últimos vinte anos a educação tornou-se arena de conflitos e de diferentes interesses pela posse de grandes orçamentos, desde a esfera Federal até à Municipal, trazendo consigo a importância de dedicar-se ao exame das condições sob as quais as políticas, especialmente as educacionais, são implementadas, utilizando modelos consistentes de análise com o objetivo de compreender a complexidade presente nessa realidade. Enfatiza que decisões tomadas não trazem a mudança automática e, por isso, o necessário olhar para os processos de implementação para que os objetivos da política pública sejam atingidos no processo.

Os seis trabalhos desse grupo versam sobre o incremento de políticas públicas em diferentes regiões do país. Trazem para a análise a produção da política curricular, embora o foco seja o processo de implementação e os impactos na sala de aula e na ação docente.

Cunha (2010) ao analisar a organização de um Programa na Secretaria do Estado de São Paulo, traz o objetivo anunciado da política de homogeneizar as propostas a serem trabalhadas na escola com foco na qualidade do ensino ofertado. Apresenta o histórico de políticas educacionais no país, desde a década de 1990, em uma lógica mais ampla das políticas neoliberais, com a formulação do Plano Decenal de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação e o seu impacto na organização de reformas no Estado de São Paulo, fortemente marcadas por dispositivos de regulação. A ponderação que se coloca é se será possível ignorar o papel dos agentes educativos, a sua interpretação das políticas e o modo como as traduzem nas suas práticas educacionais.

O incremento da política educacional passa, também, pelo conhecimento e envolvimento dos atores. Almeida (2014) buscou, com sua dissertação, investigar causas que podem dificultar esse processo. Segundo a autora, os principais problemas são: rotatividade docente, resistência ao modelo didático indicado, falta de um profissional, que pode ser o coordenador pedagógico, para a formação e, ainda, falta de compreensão sobre a concepção presente no documento. Importante ressaltar que se trata de documento curricular da Educação Infantil com a indicação de construção colaborativa com os profissionais da educação, além das crianças. De acordo com a autora, fundamentando-se em Kullo (2000), não há reforma ou documento curricular que provoque mudanças se não houver os conhecimentos necessários para sua implementação.

De acordo com Sacristan (2007, p. 122) os documentos curriculares (textos prescritos)

[...] não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para sua busca. O problema é ter consciência de seu valor operativo limitado, lembrando que boa partitura não é música, nem o mapa é o terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução; subestimar o valor e o poder do texto; pensar que, mais do que partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias.

Almeida (2014) indica, ainda, que a falta de análise e reflexão sobre o documento também se coloca como obstáculo para sua implementação. E, nesse sentido, tanto equipe docente quanto equipe gestora têm papel importante nesse processo.

No mesmo sentido, Silva (2014) investiga de que forma um Programa do Estado de Goiás impacta a gestão escolar e os processos de ensino e de aprendizagem no momento de sua implementação. Como outros estudos trazidos aqui, relaciona a política ao contexto nacional e aos organismos internacionais multilaterais. Utiliza Gramsci (1978) para analisar a escola como parte da estrutura ideológica e aparelho da hegemonia das classes burguesas. Indica, a partir de outros estudos, que a crescente adesão ao projeto neoliberal minimiza as possibilidades de construção e disseminação de projetos contra-hegemônicos.

Ortega (2019) também traz em seu trabalho a reflexão acerca dos efeitos das reformas neoliberais no cenário educativo nas últimas décadas do século XX, a partir de estratégias meritocráticas e da mercantilização da educação. Traça um panorama das políticas federais que influenciaram as estaduais e municipais por meio do contexto de reestruturação capitalista. Utiliza esse referencial para analisar o processo de implementação curricular no período de 2007 a 2010 e os efeitos na ação docente no Estado de São Paulo.

Com a produção de diferentes materiais curriculares, a proposta cerceia as decisões dos professores, dando-lhe menos espaço para a autonomia. Isso leva à existência de resistência no chão da escola, não só pela contestação do discurso oficial, mas pela falta de engajamento no processo como um todo. Percebe-se a existência da crença de que produzir diferentes materiais garante que o currículo se efetive na sala de aula.

Há, por parte de alguns professores, uma crítica em relação à unificação curricular por supor uma cultura comum, heterogênea. Outros, no entanto, entendem necessária essa conjunção para que a Rede garanta um currículo mínimo e o direito de aprendizagem de todos. Apontam, apenas, a reprovação quanto à unificação das metodologias de ensino.

Neste estudo, a resistência não se deu por intermédio da negação da política, mas do uso da criatividade e de diferentes estratégias para construir o trabalho coletivo na tentativa de

escaparem da racionalidade técnica presente na reforma. A indicação para que políticas se efetivem é a verdadeira construção conjunta entre os fazedores da política e os profissionais que atuam na escola.

Souza (2015), que da mesma forma analisa impactos na ação didática do professor, intenta, com seu trabalho, apresentar sugestões para a implementação da proposta curricular de Juiz de Fora para a educação infantil – 0 a 5 anos – pela relevância que esse processo tem na modificação das práticas pedagógicas para garantia de uma educação de qualidade. A partir da retomada do contexto histórico nacional e municipal da educação infantil, expõe o processo de lutas para o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito e a formulação de políticas para a primeira infância, até à sua implementação permeada por problemas, expectativas e possibilidades. Indica a importância da formação continuada e a compreensão de cada espaço educacional como singular para o desenvolvimento da gestão participativa e democrática.

Também de Minas Gerais, Magalhães (2015) se propõe a identificar os usos que as escolas fazem do documento curricular de Belo Horizonte. Utiliza a abordagem do ciclo de políticas de Ball, em especial o contexto da prática, cenário onde se efetivam as consequências do texto da política educacional. Embora o documento curricular tenha sido construído por diferentes agentes que também o põem em prática, há fragilidades no processo que culminam no distanciamento entre a proposição da Secretaria Municipal de Educação e a ação na escola, que demandam formação continuada e processo coletivo.

Os seis estudos analisados indicam, de forma muito veemente, diferentes influências tanto no processo de formulação quanto no processo de implementação da política curricular, por isso a necessidade de estudá-los. Silva (2014, p. 16) indica que

Para criar um consenso global, vêm sendo difundidas noções ideológicas neoliberais com a função de afirmar um pensamento único e solução única para os problemas econômicos, além de justificar a implantação de programas e ações de governo no âmbito econômico e social. Em decorrência disso, o Estado cria formas sofisticadas e estratégicas de obter o consenso entre grupos e classes sociais para a introdução de políticas públicas, entre elas as educacionais, que servem aos interesses do capital nacional e internacional. Desse modo, estudar as políticas educacionais e as formas como são implementadas numa determinada rede de ensino implica inseri-las no contexto global da economia e da política.

É preciso ter consciência dos impactos que esse contexto tem na política curricular para que educadores não se tornem meros executores de programas e projetos organizados sob a lógica de mercado. O próximo grupo de pesquisas focará exatamente este aspecto: a forma

como são percebidas, interpretadas e significadas as políticas curriculares pelos professores nas escolas.

1.1.3. Tradução das políticas: as percepções e ações dos educadores em foco

Neste grupo trataremos de três trabalhos que versam sobre sentidos, discursos e percepções dos educadores acerca da construção e implementação dos materiais curriculares. São trabalhos elaborados a partir de uma abordagem qualitativa, que utilizam entrevista, grupo focal, coleta de opinião e análise do discurso para construção da pesquisa.

Tabela 3 – Trabalhos que versam sobre a tradução das políticas, as percepções e as ações dos educadores

Ano	Título	Autor	Tipo
2010	Política pública de educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia	CAPALBO, Roberta Braga	Dissertação
2014	Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) as Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	MELO, Leandro Ferreira de	Dissertação
2018	BNCC e produção de sentidos na Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	SOUZA, Daiane Lanes de	Dissertação

Fonte: Autora da Tese

Capalbo (2010) apresenta o panorama político em que o Currículo do Estado de São Paulo foi produzido, em 2008, além das metas e projetos planejados para a gestão. Traz a visão de especialistas em educação – profissionais que atuam nas Universidades – e educadores da Rede sobre o currículo proposto.

Uma das especialistas indica a proposição de regulação e controle por parte do governo através de uma proposta curricular uniformizadora, que fere a autonomia das escolas. Da mesma forma, os educadores de uma escola pesquisada, que são considerados importantes sujeitos para a avaliação da eficácia da política pública, indicam a insatisfação com a não participação real na produção do documento curricular, que, efetivamente, geraria uma educação emancipadora. Há, portanto, um distanciamento entre a concepção da proposta e as diferenças dos indivíduos, sujeitos do ensino - os estudantes.

No entanto, há educadores que se sentem mais confiantes quando há um referencial que guia o fazer diário na sala de aula. Os materiais curriculares de apoio, encaminhados às escolas, também propiciaram experiências diferenciadas aos estudantes.

A autora reflete sobre a ausência de participação, revelando uma concepção neoliberal da Secretaria de Educação em que há eleitos para a participação em alguns projetos. Indica que desconsiderar o educador é deixar de olhar para a prática cotidiana da escola, fundamental para a formulação de políticas educacionais. Tal situação leva à crença de que na educação há “os que pensam” e “os que executam”, e isso vai, aos poucos, diminuindo a autonomia dos professores e sua capacidade de intervenção.

Melo (2014) analisa, em sua dissertação, a percepção dos professores acerca da mesma proposta curricular que Capalbo (2010), do Estado de São Paulo, e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. O fio condutor do trabalho foi verificar como agem as ideologias dominantes em uma sociedade tão diversa e excludente, compreendendo o jogo político que abarca as políticas educacionais. Aqui também há um olhar para as influências neoliberais nas políticas públicas brasileiras, que acompanha o capitalismo moderno e a intensificação da ação dos organismos internacionais na América Latina.

Há, no decorrer do processo de produção e implementação, desacordos nas falas dos formuladores da política curricular e dos educadores. Um exemplo disso é a participação na produção da proposta curricular. Membros que atuam na Secretaria Estadual de Educação indicam que a discussão com a Rede foi realizada, diferentemente dos professores. Ter a participação de parte dos educadores não é um processo que agrada, gerando descontentamentos.

Da mesma forma, como no estudo anterior, a partir de entrevistas realizadas com os educadores, é possível perceber que há diferentes opiniões em relação à existência do currículo. Alguns professores criticam o currículo pois o percebem como amarra que, na maior parte das vezes, tira sua autonomia. Outros, veem a proposta como ponto de partida e como forma de garantir que professores não fiquem perdidos fazendo o que acham correto.

Através do uso da análise do discurso, de linha francesa, essa dualidade se materializa. De acordo com Melo (2014, p.124)

Por um lado, os discursos manifestam que é “importante” sim ter uma “referência” curricular com o objetivo de “dar um norte” para o trabalho pedagógico, entretanto, criticaram veementemente o “Currículo” no sentido de que sua “qualidade é discutível” e também por “amarrar” o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, reconheceram que há “uma base teórica” que “regulamenta” e o “fundamenta”.

Em toda análise que realizou do discurso dos professores a dualidade entre esses dois aspectos, um que amarra e outro que norteia (dá segurança), está presente. O autor indica, ainda, que

Por meio deste processo e de forma subserviente, a partir das coerções “interpelações ideológicas” da discursividade dominante, desenvolveu-se o processo de institucionalização da identidade docente, levando-os assim à reprodução das mesmas ideologias discursivas dominantes com as quais muitas vezes não concordam, mas que de forma inconsciente as reproduzem (MELO, 2014, p.129).

Outro fator que apresenta enquanto dificultador para a implementação curricular são os problemas estruturais como quantidade de alunos em sala de aula, a carga elevada de trabalho do professor e a formação continuada.

Finaliza, indicando três tipos de contradições existentes no discurso dos professores que impactam, consideravelmente, as práticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem: contradições curriculares, contradições quanto à subjetividade dos sujeitos educandos e as contradições estruturais.

No fundo, há um descontentamento quanto à desvalorização profissional pela qual passam em que suas opiniões, ideias e valores pouco importam. Outro aspecto relevante é que as mudanças curriculares constantes (muitas vezes realizadas com a troca de gestão do governo) trazem um sentimento de provisoriedade, como mais uma proposta.

A atuação dos educadores é relevante nos processos de implementação curricular. Muitos estudos e autores (MOREIRA, 1989; APPLE, 2006) discorrem sobre essa questão há anos. Um texto datado de 1989, de Moreira, que traz as contribuições de Apple sobre estudos curriculares no Brasil, já na conclusão, apresentava indicações nesse sentido:

[...] dois importantes pontos, não devidamente explorados por Apple, estão a merecer aprofundamento. O primeiro é se e como o professor adotará a postura crítica desejada por ele, colaborando, então, para que currículos baseados em interesses emancipatórios tornem-se realidade. Pode-se esperar que o professor brasileiro desenvolva tal posicionamento nas atuais condições de formação e de salário? Como favorecer seu comprometimento com um interesse emancipatório? (MOREIRA, 1989, p.26)

Para Apple (2006), as discussões necessárias que envolvem educação e currículo deveriam focar-se no “o que?” e “para quem?” Ao enfatizar tais questões, considera que os conhecimentos, trazidos através do currículo e as práticas escolares, não são tomadas como dadas, mas passíveis de exame criterioso e crítico, representando, assim, uma ruptura com

concepções dominantes. Nessa perspectiva, faz-se necessário tanto um olhar para os documentos curriculares e a proximidade com os questionamentos propostos por Apple, quanto as condições existentes – estruturais e em relação aos educadores – para a implementação curricular.

O último trabalho deste grupo, de Souza (2018), também analisa a produção de sentidos da educação infantil pela análise da Base Nacional Comum Curricular e os discursos de gestoras no Rio Grande do Sul. Traz o percurso histórico da educação infantil para compreensão dos contextos e conceitos da infância. Além disso, faz uma análise das três versões da BNCC indicando as mudanças e permanências no documento. Interessante verificar a análise, inclusive, das imagens presentes nas capas das diferentes versões e as mudanças no decorrer dos anos revelando, também, concepções sobre o documento.

Para a autora, a BNCC apresenta um discurso que sugere que uma educação de qualidade exige a sua implementação. As gestoras entrevistadas salientam a dificuldade de implementação pelo distanciamento existente entre o texto produzido e o contexto da prática – utilizando os termos de Ball. Mas indicam que a escola – seus educadores e crianças – têm um papel fundamental para a definição do currículo, tendo a BNCC como referência, para a tomada de decisão.

1.2 Estado da Arte

Para que avanços possam ser empreendidos em um determinado campo de conhecimento é fundamental conhecer as produções já realizadas por meio das dissertações, teses e artigos científicos. Esse processo, além de permitir entender de que forma os autores realizaram suas pesquisas, que envolvem a delimitação do objeto e metodologia utilizada, revela as construções já efetivadas acerca do estudo a ser realizado, impulsiona a problematização do objeto de pesquisa e da definição do referencial teórico a ser utilizado. Para o pesquisador, é processo imprescindível. Complexo, mas necessário.

Neste estudo, que se propôs a conhecer o processo de implementação curricular desde a formulação da política educacional até sua tradução pelos educadores, foram selecionados trabalhos realizados no período de 2009 a 2019 através de pesquisa em diferentes instituições e bancos de dados. Foram encontrados inúmeros estudos com os descritores já referidos. A leitura dos resumos – em alguns casos do próprio trabalho – permitiu selecionar aqueles que mais se aproximavam do objeto de pesquisa dessa tese. E foi com base nos 15 trabalhos selecionados, além de artigos que versam sobre o mesmo objeto, que pretendemos apresentar, em síntese, o que entendemos ser o estado da arte relacionado aos processos de formulação e implementação da política curricular.

Os temas das pesquisas analisadas versam, teoricamente, sobre a formulação e elaboração de propostas curriculares como parte de uma política educacional (06 trabalhos), implementação curricular (06 trabalhos) e, por fim, a percepções dos educadores sobre os processos de formulação e tradução da política (03 trabalhos). O foco do estudo deu-se no Ensino Fundamental em 06 trabalhos, na Educação Infantil em 04, 03 deles analisaram a Educação Básica, com destaque para a BNCC. Programas foram o cerne de 02 trabalhos.

No que se refere à metodologia, a totalidade dos autores indicou ter utilizado a abordagem qualitativa. Destes, 10 pesquisadores aplicaram entrevistas, 10 empregaram análise documental, 03 realizaram grupo focal, 02 usaram questionário, 02 fizeram estudos de caso e 01 deles observou situações formais e informais. Do ponto de vista da análise, 04 estudos valeram-se da análise do discurso e 01 da análise de conteúdo. Os contextos do ciclo de políticas foram utilizados por 05 autores.

Quanto aos autores de referência, Stephen Ball e Richard Bowe são citados em 07 estudos. Jefferson Mainardes também é indicado na grande maioria dos anteriores, por tratarem do ciclo de políticas. Em 01 dos trabalhos, Dennis Palumbo foi utilizado para a reflexão sobre o ciclo de políticas. Em 04 e 03 estudos Michel Pêcheux e Eni Orlandi são, respectivamente,

referência para a análise do discurso. Para as discussões acerca do currículo foram citados Gimeno Sacristán (05), Michael Apple (03), além de Ivor Goodson, Michael Young e José Pacheco. Há outros autores que serviram de referência para as pesquisas indicadas, mas como aparecem apenas uma vez, optamos por não os referir.

O passo final desta análise deu-se a partir da leitura dos resultados dos trabalhos examinados. Embora as dissertações e teses tenham sido, para efeitos de compreensão, separadas em três grupos que pretendem focalizar os processos de formulação das políticas, a implementação e os sentidos atribuídos por educadores, respectivamente, há a permanência do olhar que vai desde a formulação da política até à sua materialização na sala de aula pelos agentes educativos, o que corrobora com as ideias de Bowe e Ball sobre o Ciclo de Políticas ser um processo imbricado e não linear.

Aspecto relevante demonstrado em grande parte dos trabalhos (CROCE, 2013; JESUS, 2014; TRICHES, 2018; COSTA, 2018; entre outros) é a compreensão de que para analisar profundamente uma política educacional – seja ela curricular ou um programa – é necessário reconhecer o contexto em função do qual é produzida. Aqui são analisadas como parte do movimento de globalização, intensificado a partir dos anos de 1990, com financiamento de organismos internacionais e transnacionais que interferem na tomada de decisão nacional ou regional. Portanto, a apreensão sobre a política pública educacional passa pela reflexão acerca das articulações com organismos multilaterais e a influência de políticas neoliberais na formulação e implementação das políticas educacionais no Brasil.

Para o entendimento sobre um projeto ou produção curricular de uma secretaria de educação municipal ou estadual, o olhar macro é necessário porque impacta as decisões tomadas pelos governos locais. Esse contexto, que abarca as dimensões sócio-históricas, ideológicas, econômicas e políticas, determina ou, para usar uma palavra com menor intensidade, define os caminhos pelos quais serão prescritas as proposições para os processos de ensino e de aprendizagem. E mais, pelo que se entende como educação de qualidade. A questão colocada aqui é: quem define o que é qualidade?

A participação de organismos multilaterais como o Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO, entre outros, na definição das políticas, não só no Brasil, mas por toda América Latina, tem crescido desde a década de 1990 – tal como o processo de globalização – deliberam e submetem as formas de “ser” e de “pensar” as políticas educacionais aos modelos internacionais. E nesse bojo não se inserem apenas instituições ou organismos de fora do país, mas internamente crescem os grupos que, de maneira igual, influenciam a formulação de políticas, como os “Todos pela Educação”, “Parceiros da Educação” entre outros institutos e

fundações. Interessante pensar o nível de influência presente e o papel que desempenha o Ministério da Educação – MEC, instituição maior de educação do nosso país, nesse contexto. Da mesma forma, pensar o papel do Estado neste processo, que passou, historicamente, por completa reestruturação de suas funções e que impacta sua atuação em diferentes esferas.

Podemos exemplificar com a construção da Base Nacional Comum Curricular que, por um período de quatro anos, iniciado em 2014, passou por muitas alterações que revelam disputas e conceituações diferenciadas. Mostra disso (e não apenas) está presente na mudança da ilustração da capa nas diferentes versões e na mudança de “direitos de aprendizagem” para “competências”. O processo de construção da BNCC não é objeto de análise desta tese, mas elucida o contexto de influência que vem sendo apresentado neste estado da arte.

De outro lado, há grupos que debatem – resistem – às imposições estabelecidas por modelo único – hegemônico – de educação. São educadores e organizações que entendem a necessidade de conceituar a proposição de políticas a partir de releituras históricas que considerem as especificidades deste e para este continente. Essas forças também estiveram presentes no processo de produção da BNCC.

É preciso olhar, além disso, para os processos de formulação “local” das políticas curriculares e sua implementação, o que nos leva ao segundo grupo de trabalhos analisados. Entende-se que há um esvaziamento da função do Estado por meio do espaço que organizações empresariais têm tido na formulação das políticas, o que impõe uma regulação para a produtividade e para o mercado de trabalho. A centralidade na busca por resultados regula a ação das redes de ensino por meio das avaliações de desempenho e metas. Os educadores são avaliados pela capacidade de prepararem os estudantes para as avaliações internas – realizadas na escola – e externas⁷ promovidas por órgãos nacionais e internacionais (SAEB e PISA, por exemplo). Inserem-se aqui as políticas de bonificação com prêmios e as sanções pela não obtenção dos resultados, o que reforça o processo de *accountability* ou prestação de contas por parte das escolas e profissionais da educação.

E, nesse caso, a discussão acerca da qualidade da educação tem relação com o cumprimento das metas ou com um desempenho adequado em avaliações externas. Há, inclusive, o receio de que baixo desempenho em avaliação pode levar a processos de privatização da gestão, discussão já presente em municípios do país.

Por isso, é possível afirmar que os trabalhos analisados elucidam e questionam a formulação da política de forma vertical. Entendem que sua implementação começa com

⁷ Não estamos a discutir, nesta pesquisa, os processos de avaliação. Entendemos que tem importância ímpar para a política educacional, mas isso depende dos propósitos por traz da proposta.

problemas porque os educadores não se identificam com a política ou o programa formulado, sentindo-se apartados do processo de produção que fica circunscrito no âmbito central, como nas secretarias de educação municipais ou estaduais.

Educadores querem ser mais que executores. Ao fazer parte da formulação de uma política ou projeto sentem-se autores e compreendem melhor a forma como deve ser implementada. Não que isso seja um processo fácil, mas as discussões e reflexões que permeiam esse processo de construção são parte importante para sua tradução em planejamento e prática na sala de aula. Os discursos apresentados por alguns educadores que indicam um “currículo longe da realidade do aluno” ou “a incapacidade de transpor para a aula o currículo prescrito” revelam algumas necessidades para os formuladores das políticas educacionais. O terceiro grupo de pesquisa foca esse processo de tradução e é sobre ele que nos debruçaremos agora.

Formação continuada de professores e gestores foi o fator preponderante, nos trabalhos analisados, para a implementação da política educacional. Mesmo nas redes de ensino onde a produção curricular foi coletiva, com a participação dos educadores no processo, a instrumentalização, via formação, é indicada como um dos fatores que impacta o sucesso da política.

Há, como demonstrado nos trabalhos, outros fatores que determinam maior ou menor sucesso na implementação como: falta de conhecimento dos professores (formação inicial insuficiente), falta de profissional, como o coordenador pedagógico para as discussões realizadas na escola, salas com excesso de alunos, desvalorização do quadro do magistério, entre outros, e o indicativo de necessária superação dos tradicionais problemas existentes na educação.

Interessante verificar que temos, de um lado, um grupo que faz resistência à forma como a política educacional é formulada como explicitado até ao presente e, de outro, educadores que elogiam a proposição de um currículo único porque permite que não haja fragmentação nas práticas existentes em uma mesma escola, supera os descompassos entre escolas da mesma rede e facilita o trabalho pedagógico porque norteia os processos de ensino e de aprendizagem. Sentem-se mais “seguros” para ensinar. Relevante pensarmos se essa “segurança” se pauta na possibilidade de poder construir a ação pedagógica por meio de um caminho que apresenta indicativos; ou porque ir além, demanda sacrifícios e desafios aos educadores que se propõem a essa realização por intermédio de uma ação consciente, ultrapassando a alienação.

Mas, para além disso, o processo em si de tradução da política, analisado por meio do discurso dos educadores, traz aspectos que merecem atenção e compreensão. Há uma queixa preeminente sobre a não participação na formulação da política. No país há redes de ensino que

contam com 50 ou 100 mil educadores. Qual seria o indicativo de participação de todos em um processo de produção? Outra questão muito relatada refere-se às mudanças constantes nas políticas educacionais que envolvem trocas em períodos de eleição. Neste caso, há que se pensar sobre a formulação educacional como política de governo ou de estado. Essas e tantas outras perguntas ficam sem resposta nos trabalhos analisados. São fruto das indicações presentes nas considerações finais das dissertações e teses e, por esse motivo, podem não ter sido respondidas. De toda forma, são importantes considerações a serem pensadas quando se pretende o sucesso de uma política educacional.

E, por fim, cabe a reflexão sobre o nível de compreensão sobre políticas públicas educacionais e seu papel no sistema. As conclusões dos estudos aqui apresentadas constituem o ponto de partida para a pesquisa a que nos propusemos. Acrescentar outros conhecimentos aos já existentes, fugindo da mera reprodução do já pesquisado, é, sem dúvida, a finalidade da pesquisa com a qual nos comprometemos.

1.3 Construção e problematização do objeto de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e a forma como são traduzidos, na prática, pelos agentes educativos. Por esse motivo, o objeto de pesquisa deste trabalho concerne acerca da política curricular e seus fundamentos e implementação (tradução) pelos professores da educação infantil. Para que seja possível compreender e tecer considerações a respeito de todo esse movimento será necessário analisar outros aspectos que incidem sobre os objetos de pesquisa. A revisão da literatura forneceu-nos alguns indicadores importantes e categorias que nos permitem recontextualizar teoricamente o objeto. Indicou-nos possíveis modelos epistemológicos que permitem a fundamentação teórica da pesquisa e possíveis abordagens metodológicas que conferem rigor ao processo de investigação científica, para além de fundamentarem metodologicamente a dimensão empírica.

De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011) desde a década de 70 foram desenvolvidos, no âmbito internacional, modelos (tidos como positivistas) para análise de políticas públicas. A partir da década de 80, comparativamente com o passado, análises que consideram o contexto onde as políticas são formuladas passaram a ocupar os espaços, numa perspectiva mais crítica (e menos linear). É nessa mesma época que os estudos sobre políticas públicas passam a ter destaque no Brasil. Ainda assim, o complexo processo de formulação de políticas e, especificamente, as educacionais, ainda passa pelo decurso de consolidação.

Mainardes (2009) afirma que as análises das políticas que utilizam uma abordagem mais linear e convencional parecem, ainda, ter mais espaço do que as críticas e dialéticas. Daí a importância das pesquisas sobre políticas públicas educacionais, inclusive, para além da formulação.

Nesse sentido, Perez (2010) indica a relevância dos estudos sobre implementação de políticas educacionais. Há aqui uma discussão, quase hierárquica, das fases de uma política pública que, historicamente, colocou a formulação como o “momento mais prestigiado”. Essa concepção traz a ideia de que decisões tomadas pelos formuladores geram mudanças automáticas. Aponta a literatura que ainda há um distanciamento da escola, nas análises realizadas na área educacional, limitando o foco no diagnóstico e formulação das políticas e nos sujeitos que participam desse processo (PEREZ, 2001), impactando a implementação e as mudanças “desejadas” a partir da formulação. Höfling (2001, p.35) assinala que

as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

Isso nos leva a uma discussão relevante sobre os contextos em que as políticas públicas educacionais são formuladas, o que implica, necessariamente, analisar forças que impactam essa formulação, nacionais e internacionais, e de que forma influenciam processos decisórios das esferas federal, estadual e municipal. Por política pública entendemos, como aponta Höfling (2001, p.31), aquelas que são de “responsabilidade do Estado”, por meio da implantação de “um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Ação que abrange tanto a implementação quanto a manutenção “a partir de um processo de tomada de decisões que envolve diferentes órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”. Por isso, afirma a autora, “políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais”.

Há aqui uma diferenciação importante a se fazer sobre Estado e governo. De acordo com Höfling (*ibidem*) o Estado pode ser considerado como

o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a

orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Nesse sentido, pretendemos analisar a política pública para além da provisoriedade de um governo e inserida em um contexto mais amplo que impacta a ação do Estado, considerando dois contextos relacionais. O primeiro deles envolve contextos nacionais e globais por meio das redes transnacionais de influência, e o segundo, que envolve as relações entre BNCC, o Currículo da Cidade e a ação dos professores. Além disso, envolve, também, o período histórico em que a política é formulada (BALL, 2011). Será necessário compreender as redes de influência e, ademais, as redes políticas (MAINARDES, 2009, p.12-13).

A análise do contexto de influência na formulação das políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico. Essa análise abrangente poderá permitir a identificação das influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros. Ao se destacar as diferentes dimensões e escalas da formulação e implementação das políticas públicas, bem como as redes que exercem influências e nas quais algumas vezes os *policy makers* estão inseridos, é possível resgatar-se o conjunto de determinantes políticos e institucionais das políticas educacionais no plano nacional ou em contextos específicos. Não se trata aqui de supervalorizar a presença e atuação do corpo técnico e burocrático ou os interesses políticos em jogo, mas de se buscar resgatar meandros, práticas, conhecimentos, competências e visões de mundo afeitas às particularidades destas atuações e avaliar em que medida tais participações têm contribuído para a compreensão das políticas.

As redes políticas, fortalecidas por grupos de interesse, apresentam grande influência na proposição de políticas educacionais. Como o objeto desta pesquisa se concentra sobre os princípios e concepções que fundamentam a política curricular e como essa política é traduzida pelos professores, interessa-nos compreender os contextos nos quais a BNCC foi formulada e a atuação de organismos internacionais e nacionais nessa construção. Dentre eles, podemos citar a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (organização econômica intergovernamental, com 37 países membros), o Banco Mundial – BM (grupo com 189 países membros) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (agência especializada da ONU), além de instituições brasileiras que participaram de sua formulação, como o Todos pela Educação, organização da sociedade civil que trabalha

para garantir educação pública de qualidade no Brasil, de acordo com o descrito no site da própria instituição.

Compreender de que forma atuam, quais conceitos e concepções pregam e os interesses desses organismos é necessário para analisar a política pública educacional formulada para o país – BNCC – e de que forma impacta o Currículo da Cidade de São Paulo. Nesse sentido, olhar o contexto histórico permite conhecer de que maneira chegamos a um currículo comum no Brasil.

A Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988 e que marcou a redemocratização do país define, em seu Artigo 210, que “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, p. 124). Esse é o primeiro marco indicativo de base comum para o país em um momento importante, que a educação pública passa a ser direito de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, sancionada em 1996, regulamenta, em seu Artigo 26, uma base nacional comum para a Educação Básica. Desde então, diferentes documentos curriculares foram lançados para subsidiar o desenvolvimento curricular das escolas, de acordo com informações do site do Ministério da Educação (MEC). Dentre eles destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010). De 2008 a 2010 as discussões curriculares foram realizadas por meio do Programa Currículo em Movimento. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE⁸) traz para a discussão a necessidade de uma base comum curricular como parte de um plano nacional de educação.

No ano de 2014 o Plano Nacional de Educação, que definiu 20 metas para a melhoria da qualidade da educação básica, é regulamentado. Nesse mesmo ano, a CONAE produz um documento que se torna inspiração para o movimento de constituição de uma base nacional comum. A organização do evento foi realizada pelo Fórum Nacional de Educação. Mas foi em 2015, por meio da Portaria n. 592 de 17 de junho do referido ano, que uma comissão foi instituída para coordenar a elaboração da base nacional, que temos hoje promulgada. As

⁸ A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Está sendo organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. Informação disponível no site do MEC:

<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>. Acesso em 01/nov/20.

discussões e registros anteriores, bem como o trabalho realizado pela comissão, deram vida à primeira versão que foi apresentada em 2015. Seminários e fóruns para a apresentação do documento e uma consulta pública foram promovidos para que toda sociedade pudesse opinar sobre o documento curricular. Movimento idêntico aconteceu nas segunda e terceira versões. A segunda versão foi apresentada em 2016 e a terceira no início de 2017. Representantes de professores, gestores e pesquisadores de todas as regiões do país participaram dos eventos e das consultas para refletir sobre o texto produzido e indicar mudanças necessárias de modo a garantir direitos, considerando o processo educacional existente no país e suas necessidades.

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em dezembro de 2017, o que dá início ao processo de formação de educadores e do apoio aos estados e municípios para construção do currículo próprio. Em 2018, foi homologada a BNCC do Ensino Médio. Cabe ressaltar que do início da sua formulação até a homologação o país teve dois presidentes – Dilma Rousseff e Michel Temer. Passaram pelo MEC, nesse período, seis Ministros da Educação – José Henrique Paim, Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro, Aloizio Mercadante, Mendonça Filho e Rossieli Soares.

Essa breve apresentação temporal, presente no site do MEC⁹, não traz detalhes sobre os grupos que atuaram na sua formulação. Mas é conhecido que o *Movimento pela Base* esteve presente nesse processo: “somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros”¹⁰, conforme se autodeclaram. Fazem parte desse grupo pessoas e instituições que estão ligadas às causas educacionais do país como a Fundación SM, o Instituto Unibanco, a Fundação Santillana, o Banco Itaú BBA, entre outros. Há o apoio institucional da Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Todos Pela Educação, Itaú BBA e outros.

Das 14 instituições presentes no Movimento, 11 estão ligadas ao “Todos pela Educação”, que realiza *advocacy*¹¹ a partir de quatro eixos estruturantes: “colocar a educação na pauta da sociedade; produzir conhecimento e elaborar proposta; articular com o poder público e autores-chave; e monitorar sistemática e publicamente”. No centro dessa ação está o

⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 01/nov/20.

¹⁰ <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 01/nov/20.

¹¹ Entende-se por *Advocacy* a prática que pode ser realizada por pessoas ou organizações com o intuito de influenciar a formulação de políticas e a destinação de recursos públicos.

objetivo maior: “incidir na formulação e implementação das políticas educacionais” (TODOS pela Educação, 2020, n.p.).

Após a homologação da BNCC a atuação passou a ser o apoio às redes estaduais e municipais na produção do currículo próprio e de materiais curriculares. Em 2018, o MEC instituiu o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), para que as secretarias de educação dos estados e municípios pudessem contar com apoio para a discussão curricular, com o suporte do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais (Undime) e dos Conselhos Municipais (Uncme). Mas, as instituições já citadas que fizeram parte da construção da BNCC também se movimentaram para apoiar as Redes. Nos sites desses grupos estão presentes materiais estruturados, formações para educadores e outros referenciais para essa construção. Além das parcerias firmadas entre instituições e secretarias de educação para a consolidação desse projeto de reformulação e implementação curricular.

Pensar essas relações e a constituição de redes políticas permite conhecer os ideários que concebem as políticas públicas educacionais em construção, especialmente em países periféricos em vias de desenvolvimento como o Brasil, como mercadoria comercializada por grupos nacionais e internacionais que atuam em momentos de crises políticas presentes em muitos Estados (BALL, 2014).

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama diversificada de participantes velhos e novos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação de formulação de políticas. (BALL, 2014, p.220).

Da mesma forma, Giroto (2019, p. 2) nos aponta a necessidade de analisar as “políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo” porque reforçam o controle e gerenciamento das escolas “por e para resultados” como as concepções pregadas por essas instituições. “Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação são unânimes na defesa da base”.

O país passou pela reformulação dos currículos estaduais e municipais. É imprescindível conhecer até que ponto essas produções foram impactadas não só pelas instituições supracitadas, mas, mais importante, pelas concepções e crenças que pregam, muitas vezes de forma velada.

O processo de planejamento da política educacional esteve inundado dessas diferentes formas de influência que impactaram diretamente a construção curricular. Por esse motivo, analisar o currículo se faz, também, tão necessário. De acordo com Goodson (1997, p. 20) “o currículo escrito – notadamente o plano de estudos, as orientações pragmáticas ou os manuais das disciplinas – tem, neste caso, um significado simbólico [...] porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas”. Sendo uma “construção social”, é importante investigar o currículo tanto no nível da prescrição quanto no nível da prática (GOODSON, 1995, p. 72). Para o autor, por meio do currículo é possível investigar as relações entre escola e sociedade, o que “revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações” (*ibidem*, p. 132). É sobre esse objeto que nos debruçaremos agora.

As discussões curriculares, que no país ganharam destaque nas décadas de 1920 e 1930, nos permitem analisar, da mesma forma como apontado por Goodson (1995), a relação de subordinação entre a educação e o sistema produtivo e o mercado de trabalho. Apple traz, a partir de seus estudos, contribuições para a compreensão da relação entre educação e sistema econômico. De acordo com os estudos do autor pode-se compreender que as políticas curriculares nacionais, mesmo que em certa medida atendam a demandas de grupos específicos e/ou movimentos sociais, possibilitam a inculcação de normas e valores a serem transmitidos com o intuito de assegurar a hegemonia, ou seja, a ordem dominante estabelecida na sociedade (APPLE, 2001).

Outro autor que também nos permite aprofundar a discussão acerca do currículo é Moreira. Aborda, entre outras categorias, os estudos sobre currículo em um mundo globalizado, que passa por processos de internacionalização, “cuja análise se tornou indispensável para o entendimento da influência estrangeira na educação brasileira em geral e no campo do currículo em específico” (MOREIRA, 2009, p. 370). Arelado a isso, compreender “o neoliberalismo como forma dominante da globalização hegemônica [...] que mais do que uma teoria econômica, ele deve ser estudado como uma nova ordem social e uma tecnologia de governo favorável aos mais poderosos” (TEODORO, 2011, p.16).

Diante do exposto, ratifica-se a necessidade de analisar, de forma aprofundada, todos os aspectos que impactam a formulação da política educacional da cidade de São Paulo e a produção do currículo da Educação Infantil. Isso permite-nos refletir brevemente sobre a produção curricular da Secretaria Municipal de Educação, etapa da educação infantil, dado que será aprofundada no decorrer desta pesquisa.

O Currículo da Cidade começou a ser esboçado no ano de 2017, com o início da gestão do então Secretário de Educação Alexandre Schneider. A problematização dos documentos curriculares existentes, as versões da Base Nacional Comum Curricular, bem como todos os pareceres do Conselho Nacional de Educação, foram os subsídios para os encontros que promoveram o processo de formulação do novo currículo. No dia da homologação da BNCC – setembro de 2017 – o Currículo da Cidade do Ensino Fundamental foi lançado. Nesse mesmo ano, grupos com educadores da infância foram constituídos para a produção do Currículo da Educação Infantil. Serviram como ponto de partida para essa construção três documentos importantes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e a BNCC.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não incide sobre o conteúdo da BNCC para a Educação Infantil, mas em torno do cenário no qual se desenhou a produção deste documento, embora as congruências e divergências acabem se evidenciando para a compreensão da produção do documento da cidade de São Paulo. Há uma complexidade nas discussões sobre as infâncias que abarcam concepções e intenções que serão aqui indicadas, que envolvem os documentos já produzidos pela Rede Municipal de Ensino e a participação dos educadores e especialistas, com suas concepções próprias, por isso, a produção de um documento curricular para as infâncias presentes na cidade de São Paulo é bastante desafiadora. A educação Infantil tem uma história de 80 anos a ser considerada, além do fato de a cidade ser tão diversa, com territórios cheios de particularidades. Ademais, a Rede pública municipal é bastante grande. Tem mais de três mil unidades de educação infantil, o que afeta essa produção.

A construção do documento curricular da Educação Infantil contou com 200 profissionais, como apresentado na introdução do caderno, das treze regiões da cidade¹², o que não é uma tarefa fácil porque, para além das questões pedagógicas, há as políticas e ideológicas, impactadas pelo que viemos discutindo no decorrer desse trabalho. É preciso, portanto, apurar as permanências e alterações presentes no documento paulistano e de que forma as redes políticas estiveram presentes nesse processo. Outrossim, para apreender todo esse processo, conhecer o que pensam os agentes implementadores se faz crucial. Por isso, nesta pesquisa se adotou uma abordagem quali-quantitativa para responder à questão norteadora: Quais os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos?

¹² A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo atua por meio de treze Diretorias Regionais de Educação divididas pelos distritos da cidade: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia / Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã / Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

Para atingir o objetivo geral e específicos dessa tese, quais são: compreender os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos; identificar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo; analisar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo; e analisar a forma como os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo são traduzidos pelos agentes educativos; foi utilizada a abordagem do ciclo de políticas (BALL, BOWE, GOLD, 1992), referencial analítico possível para a trajetória das políticas educacionais desde sua formulação até ao contexto da prática – que envolve os sentidos atribuídos pelos educadores. Como já citado, o ciclo de políticas é uma abordagem contínua a partir da qual não é possível separar as fases da formulação e da implementação por serem contextos inter-relacionados. Do ponto de vista epistemológico, como referimos anteriormente, seguiremos uma perspectiva crítica do currículo, dialogando com os autores que referimos – Goodson, Silva, Moreira, Apple e Young – que consideram, genericamente, que o currículo não é neutro, estando ligado, não apenas à tentativa de afirmação do conhecimento e cultura dominantes, mas também como uma forma de domínio, de poder. Interessa-nos, por isso, abordar o currículo dos pontos de vista epistemológico e político. Os autores escolhidos permitem-nos essa abordagem e, como a abordagem metodológica e analítica deve estar em conformidade e coerência com a fundamentação teórica, a linha francesa de análise de discurso – Pêcheux, Maingueneau e suas seguidoras, no Brasil, Orlandi e Mussalim – permite-nos uma análise hermenêutica de caráter epistemológico e político. Sendo o currículo um instrumento de poder, permeado por princípios supostamente neoliberais, consideramos ser importante aferir os sentidos das políticas e das concepções sobre currículo.

Vale, por fim, ressaltar o papel dos agentes educativos no processo de implementação. Há, pelos estudos analisados na revisão da literatura, muitas dicotomias entre as percepções existentes. De um lado, temos a visão da proposta curricular como documento que cerceia a atuação docente. Do outro, importante guia para nortear os caminhos da ação didática. Isso nos leva a refletir sobre a importância de continuar investigando a tradução curricular para compreender de forma mais ampla e aprofundada como esse processo se efetiva nas unidades escolares, pelos educadores. Para isso, utilizaremos questionário como instrumento de coleta de dados, dos quais faremos uma análise estatística e descritiva e entrevistas para, por meio da análise do discurso de linha francesa, compreender o discurso dos sujeitos e o sentido ou sentidos (oculto ou manifesto) que lhe atribuem. A complexidade se dá no fato de que essa

análise deverá considerar não só as manifestações dos sujeitos, mas sua relação com os contextos já apresentados aqui, de forma ainda introdutória.

Face ao exposto, defendemos neste trabalho de pesquisa, a tese de que embora haja a proposição de uma política fundamentada em preceitos neoliberais e que limitam, de diferentes formas por meio de prescrições curriculares, produção de materiais didáticos estruturados, entre outros, a prática docente, são nos processos de interpretação e de tradução da política que se efetivam os movimentos de resistência e de criação que consideram a diversidade presente e a possibilidade de práticas emancipatórias que caminham na contramão das políticas hegemônicas.

1.4 Referencial teórico – Entendendo princípios e cenários de definição das políticas públicas

O conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores (LEHER, 1999, p. 25).

Para adentrar no universo das políticas públicas educacionais, que nos permitirá compreender o objeto de pesquisa por que optamos, é necessário analisar diferentes forças presentes neste cenário e as implicações do momento histórico em que a educação vem sendo (re)definida, pautada por novas formulações políticas, econômicas, tecnológicas e culturais. Por esse motivo, este texto, que se concentra na construção do referencial teórico, passará pela definição de política pública, globalização, neoliberalismo e os respectivos mandatos globais para a educação, antes de aprofundarmos a política pública curricular que tem em consideração o currículo numa perspectiva crítica e dialética. Considerando ser o foco dessa pesquisa a implementação curricular na educação infantil a partir da BNCC, perpassaremos seus princípios e fundamentos para que, ao desenhar o cenário mundial das políticas educacionais, possamos compreender a implementação curricular, desde a sua formulação até à sua tradução prática, na cidade de São Paulo.

De acordo com Azevedo (2004), uma política pública surge no momento em que o Estado reconhece que determinado setor social ou instituição está sendo afetado por alguma

questão ou problema socioinstitucional. Peters (1986) define a política pública como o conjunto de ações organizadas pelo governo que influenciam a vida das pessoas e que podem ser implementadas de forma direta ou por meio de outros agentes pela via da delegação de competências. Segundo Secchi (2010) uma política é definida como pública quando o intuito é agir em relação a um problema público. O problema, ou agenda, pode ou não levar à definição de uma política pública. E, nesse caso, nos cabe indagar e analisar o papel do Estado nessa definição e os encaminhamentos para sua implementação, além dos grupos que dessa formulação fazem parte e a quais interesses respondem.

Desse modo, para compreender a definição das políticas públicas educacionais será preciso retomar o contexto histórico e as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas no mundo e no cenário brasileiro e que impactam, não somente a produção curricular, como sua tradução na sala de aula, pelos professores.

No contexto mundial, desde as décadas de 1970 e de 1980, é possível verificar uma mudança (ou ruptura) considerável na história social e econômica em diferentes países. Estados Unidos e Reino Unido são importantes atores na transformação da diretriz do pensamento e da prática político-econômica rumo a uma perspectiva neoliberal que pôs fim ao Estado de bem-estar social. Foram passos que conduziram à liberalização da economia e ao desaparecimento progressivo do Estado como entidade reguladora. E, para além disso, a “defesa das capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio” (HARVEY, 2008, p. 11). Reconfigurava-se, também, o papel do Estado como provedor dessa estrutura institucional de modo a garantir o funcionamento adequado do mercado. O discurso utilizado é que tanto o socialismo quanto as ditaduras, por exemplo, bem como o próprio Estado, estavam a ameaçar a liberdade individual em detrimento dos “juízos coletivos” (HARVEY, 2008, p. 12). Esse cenário foi responsável por restaurar / consolidar as elites econômicas de poder e ter nas sociedades liberais a única ordem socioeconômica possível.

Tal concepção liberal foi responsável por produzir imensas desigualdades entre os países mais ricos (os dados históricos do Produto Interno Bruto – PIB, por exemplo, evidenciam essa realidade) e os países subdesenvolvidos que, conseqüentemente, geraram outras formas de dominação e exploração. Nesse sentido, Lander (2005, p.8) indica que a “naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada de existência humana” é uma construção que remonta aos últimos séculos do pensamento ocidental. A conquista do continente americano é prenúncio da nossa identidade presente. O colonialismo na América “organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados –

numa grande narrativa universal”, que nega qualquer direito diferente do liberal. O estabelecimento de uma “ordem de direitos universais” é o que exatamente traz o não-direito à maioria das pessoas e, a partir dessa ordem, são produzidas e postas em prática diversas formas de exclusão.

O ideário neoliberal tem sua tradução no denominado Consenso de Washington¹³. O final da década de 1980 trouxe um novo projeto de desenvolvimento global. Especialmente para a América Latina e países subalternos, o Consenso de Washington, com base em um conjunto de medidas políticas e econômicas, torna os mercados nacionais cada vez mais dependentes do mercado mundial. Com efeito, o combate à crise, à pobreza e o desenvolvimento dos países eram as bandeiras para apregoar a globalização dos mercados por meio da conduta econômica neoliberal. Todavia, a realidade parece ser bem diferente. Os países subdesenvolvidos aceleram o subdesenvolvimento, as desigualdades sociais ampliam-se e aprofundam-se e a maior porcentagem da riqueza mundial está nas mãos de uma porcentagem mínima da população. Os Estados nacionais perderam autonomia e o capital privado internacional apropriou-se das riquezas dos chamados países periféricos e semiperiféricos.

Esse processo de globalização neoliberal opera com pilares sustentados na liberalização e privatização dos meios de produção, fundamentadas no princípio da vantagem competitiva, como já indicado. As redes mundiais criam uma interdependência que afeta consideravelmente a vida cotidiana. (TEODORO, 2003). Há um crescente movimento de articulação entre o global e as particularidades regionais, nacionais e locais (MARTINS, 2011). De acordo com Santos (2001, p. 69) a globalização tem sempre uma localização porque “o processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais, é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto, hierarquicamente inferior”.

Coronil (2005, p. 53) indica que a integração global tem levado a mudanças “na concentração e no caráter dos fluxos financeiros” intensificando a “polarização social dentro das nações e entre as mesmas”. A riqueza está cada dia mais concentrada em uma pequena

¹³ De acordo com Oliveira (2020, p. 165) “o termo ‘Consenso de Washington’ foi cunhado por Williamson (1990, 2008) no ano de 1989, em referência às dez políticas que deveriam ser adotadas pelos países da América Latina na visão consensual dos organismos financiadores do governo dos Estados Unidos e organizações multilaterais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional. O fundamento do CW, conforme Williamson (1990, p. 1), é ‘que os objetivos econômicos convencionais de crescimento, inflação baixa, viabilidade da balança de pagamentos e justa distribuição de renda devem determinar a utilização dos instrumentos de política [econômica]’”.

As medidas do Consenso de Washington são, em suma: Disciplina fiscal; Redução dos gastos públicos; Reforma fiscal e tributária; Liberalização do setor financeiro; Manutenção de taxas de câmbio competitivas; Liberalização comercial; Atração de investimentos diretos estrangeiros; Privatização de empresas estatais; Desregulamentação da economia; e Direito à propriedade intelectual.

Para essa discussão ver Bresser-Pereira (2006), Marangos (2009), Naim (2000) e Stiglitz (2008).

parcela da população. Embora se apresente como possibilidade de progresso por meio da homogeneização, essa globalização só intensifica as divisões da humanidade.

Quijano (2002, p. 37) traz uma contribuição importante para as reflexões sobre a globalização. Segundo o autor,

1. a “globalização” consiste, antes de tudo, em uma reconcentração da autoridade pública mundial, a rigor uma reprivatização do controle da autoridade coletiva, sobre cuja base se impulsiona o aprofundamento e a aceleração das tendências básicas do capitalismo;

2. trata-se assim, de uma reconfiguração do sistema de dominação política, associada às mais recentes tendências da exploração ou controle capitalista do trabalho;

[...]

Esse caráter basicamente político da chamada “globalização” mostra que não se trata, como em sua imagem mítica, de uma espécie de fenômeno “natural”, inevitável e inescapável em consequência. Pelo contrário, trata-se do resultado de um vasto e prolongado conflito pelo controle do poder, do qual saíram vitoriosas as forças que representam a colonialidade e o capitalismo.

A decorrência é, ainda segundo o autor, que a “colonialidade do poder¹⁴, a família burguesa e o eurocentrismo continuam sendo, sem dúvida, mundialmente hegemônicos”. A esta hegemonia, chama Quijano, colonialidade global.

No Brasil, a reforma datada da década de 1990, que acompanha o cenário mundial, foi responsável por transformações consideráveis que afetaram os processos de regulação do Estado nos processos econômicos, especificamente financeiros, trazendo prejuízos à sociedade. De acordo com Santos (1998), o Estado enfraquecido¹⁵ deve-se adequar ao princípio da economia de mercado com vistas a garantir o adequado funcionamento do capitalismo mundial. O Estado, inclusive, pode criar esses mercados onde não existirem e deve manter uma intervenção num nível mínimo, de modo a que a estrutura institucional esteja adequada às práticas neoliberais. (HARVEY, 2008).

Foi nessa época (década de 1990) que o presidente Fernando Collor de Mello implementou no país um modelo inspirado no governo de Margareth Thatcher que, no Reino Unido, aos poucos, assolou os direitos conquistados pelos cidadãos por meio do projeto

¹⁴ Colonialidade do poder é um conceito desenvolvido pelo sociólogo Aníbal Quijano que explica a modernidade por meio das construções provenientes da experiência colonial. Segundo o autor, o processo de independência ou de descolonização não nos liberta das formas coloniais de dominação que são, ainda hoje, reproduzidas à luz do capitalismo. Para mais, ver Quijano (1997; 2005; 2005b).

¹⁵ Desde o Consenso de Washington o mercado é o grande regulador das relações econômicas, políticas e sociais. Embora tente diminuir o Estado recorre a ele sempre que uma crise se apresenta. Pode-se usar como exemplo a crise financeira de 2008 e, em 2020, a pandemia causada pelo Coronavírus SARS-COV-2.

neoliberal e de uma hegemonia conservadora. De política semelhante era o governo americano, de Ronald Reagan. De acordo com Filgueiras, (2006, p.84)

com o Governo Collor e seu plano econômico, assistiu-se a uma ruptura econômico-política que marcou definitivamente a trajetória do desenvolvimento do Brasil na década de 1990. Pela primeira vez, para além de uma política de estabilização, surgiu a proposta de um projeto de longo prazo, que articulava o combate à inflação com a implementação de reformas estruturais na economia, no Estado e na relação do país com o resto do mundo, com características nitidamente liberais.

Representante das classes dominantes, Collor foi o responsável pelo processo de abertura comercial que se intensificou no governo Fernando Henrique Cardoso. Essa nova lógica, que abarcava tanto a produção quanto a organização social, além da ordem econômica e política mundial, tinha como pilares a globalização, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo. Esses fenômenos reverberaram no país de forma avassaladora (FILGUEIRAS, 2006).

Gennari (2001), Antunes (2005), Boito (2004), Filgueiras (2006, 2006) e Maciel (2010) fazem uma análise sobre o período de abertura do mercado à política neoliberal no país, nos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva. Além disso, evidenciam os impactos dessa política na sociedade brasileira. Mesmo sendo o Brasil o último país da América Latina a aderir (ou permitir internalizar-se) à derrocada neoliberal, desde a década de 1980 esse projeto vem se constituindo e ganha força com o fracasso de medidas no país, como o Plano Cruzado, consolidando-se no governo Collor. O país se viu diante da transnacionalização e da possibilidade de se embrenhar nos grandes blocos econômicos/dominantes no mesmo tempo em que ampliava sua subordinação aos “fluxos internacionais de capitais” (FILGUEIRAS, 2006). De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 7)

o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida.

Esse sistema, com normas e instituições próprias, é estabelecido por forças em coalizão tanto nacional quanto internacionalmente. “Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais,

atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8). Ganha espaço na medida em que, ao fortalecer os valores individuais, a propriedade privada e o lucro, enfraquece resistências e formas coletivas de mobilização. Há, diariamente, competição e lutas econômicas, além da perda da equidade, da democracia e do pensamento crítico. A desigualdade se amplia drasticamente (não só entre os Estados, mas dentro de cada um) aumentando, cada vez mais, a distância entre ricos e pobres. Aliam-se a esse discurso (e crença) grupos dominantes (ricos) do país que refutam o Estado de Bem-Estar Social por dele não fazerem uso. E o que verificamos, nas últimas décadas, é o aumento da concentração de renda em uma parcela pequena da sociedade, além das famílias muito ricas que, ainda mais, comandam parte do dinheiro nacional por meio da oferta de serviços e por meio da influência, seja pela mídia, seja pelo domínio do capital.

O país se inseriu economicamente no contexto internacional transformando o Estado em parte de um cenário mais amplo conforme indica Santos (1998, p. 59)

sob a mesma designação de Estado está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais.

Se faz necessário, portanto, analisar os efeitos externos dessa força, nas palavras de Dale (2004, p. 425) “extra nacional”, que redefine o papel do Estado e afeta as políticas públicas a serem implementadas. A globalização trouxe uma nova forma de organização institucional transnacional que impacta a produção de políticas públicas que não se dissociam destes contextos. E, para além disso, há um aspecto a ser considerado: o Brasil, estando na periferia do sistema-mundo¹⁶, está condicionado às agências reguladoras. No entanto, é preciso ressaltar que há uma via de mão dupla nesse processo: o país é, também, sócio de todas as agências reguladoras e, portanto, contribui para a definição dessas políticas. Cabe-nos questionar quem são os representantes presentes que, aliando interesses internos aos externos, definem as políticas: a resposta é conhecida: a burguesia brasileira. Por isso, Tavares (2020, p. 27) indica

¹⁶ Sistema-mundo é um conceito de Immanuel Wallerstein que tem como unidade de análise o sistema-mundo e não o Estado-Nação. Formou-se a partir do séc. XVI com a afirmação do sistema capitalista. O seu fundamento é a divisão internacional ou transnacional do trabalho em que os países centrais (Estados-Unidos, Japão, países europeus) concentram a produção especializada e o capital, enquanto os países periféricos e semiperiféricos se dedicam à produção não-especializada e à extração de matérias-primas. Esta divisão do mundo tem implicações na constituição geopolítica e econômica e, em última instância, na geopolítica do conhecimento, contribuindo para o aprofundamento da divisão entre países ricos e países pobres.

que sobra pouca autonomia ao país para definir suas políticas públicas considerando os problemas que se anunciam (alguns bastante persistentes ao longo dos anos). Organizações internacionais e intragovernamentais têm centralidade na “definição, afirmação e difusão de um conjunto de tendências de caráter global que organizam a educação e os modelos educativos uniformizados”, com o intuito de colocá-los em uma perspectiva mercadológica, “como um serviço e não como um direito inalienável de todo cidadão”. Interesse que se alia ao da burguesia brasileira que, por sua vez, faz parte dos organismos multilaterais.

Por meio do neoliberalismo, presenciamos a reorientação do mundo e, dentro dele, do mundo da educação. Testemunhamos o (re)nascimento de novas formas de fazer lucro e de explorar o trabalho para que nada exista “fora da esfera do mercado incluindo a educação, a produção de conhecimento e os nossos cérebros.” (ROBERTSON, 2007, p. 19).

Essa invasão pela qual a educação tem passado, pelo setor privado, reordena a forma de regulação do Estado (lembrando que a definição das políticas é ação do governo, portanto, agentes do processo de privatização) e modifica o caráter dos projetos e ações que deveria encaminhar, dirimindo, aos poucos, sua responsabilidade com o bem-estar social e com aqueles que historicamente foram marginalizados. Da mesma forma, Robertson (2007, p.14) indica a mudança considerável no mundo da educação após a “globalização da utopia neoliberal”, que se tornou hegemônica: “fora com o colectivo e o bem-estar; sim ao indivíduo e à liberdade”. À escola cabe formar “a nova casta de empreendedores e inovadores” em busca incessante por mercados globais e lucro.

Um conjunto de princípios-chave foi desdobrado na reestruturação dos sectores educativos, mudando o mandato (isto é, naquilo que o sistema educativo deveria fazer), as formas de competência legal (os meios pelos quais o mandato poderia ser posto em prática, como, por exemplo, os recursos humanos e fiscais) e os mecanismos de governação do sector educativo (ou seja, os meios de coordenar o sistema).

No que respeita ao “mandato” para a educação, a economia foi priorizada acima de tudo. Os sistemas educativos foram mandatados para desenvolver estudantes e trabalhadores criativos, eficientes e capazes de resolver problemas para uma economia globalmente competitiva (ROBERTSON, 2007, p. 25).

Cabe trazer uma explicação de Boaventura de Sousa Santos (2001) sobre os conceitos de governo e governação. As transformações pelas quais o Estado passa nessa nova ordem educativa mundial são refletidas na passagem do conceito de governo para o de governação. No primeiro deles, a regulação é social e econômica tendo no Estado o centro das formulações.

Já na governação, o Estado coordena as ações em conjunto com diferentes organizações governamentais ou não governamentais. Essa atuação conjunta expande o campo de ação transnacional. Estamos falando, então, de redes de políticas públicas, em um Estado ampliado que compartilha a responsabilidade das políticas sociais. No entanto, a magnitude disso repousa não só no fato de que diferentes instituições passam a executar a política pública, mas a defini-la.

O ideário de nova gestão pública, por meio da parceria público-privado, retoma a discussão sobre eficiência, motivo pelo qual a ideia de público não estatal passa a ser disseminada e exercida por agentes não governamentais, isto é, a nova governança passa de um governo restrito ao Estado (monolítico) para uma governança descentralizada que tem muitos atores. “Governança refere-se às mudanças no modo de governar, abrangendo novos modos de controle e mecanismos sutis de governação [...] que extrapolam o Estado de modo a considerar a atuação de outros intelectuais orgânicos coletivos que atuam na governança” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 26).

Os efeitos da globalização na governação se institucionalizam por meio de acordos e tratados multilaterais. Ganham espaço, nesses cenários, as agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras, que trataremos mais adiante, constituindo uma agenda globalmente estruturada para a educação, com imperativos “colocados à educação pelos arranjos e processos econômicos, políticos e culturais globais em construção” (ANTUNES, 2007, p. 429). É de Roger Dale (2004, p. 423) o conceito de agenda globalmente estruturada para a educação que “implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações. Sua análise gira em torno de especificar, de forma mais aprofundada, a relação entre globalização e educação e como as políticas e práticas educativas são afetadas direta ou indiretamente pelas forças supranacionais. Nesta abordagem, a globalização abarca um conjunto de dispositivos que organizam a economia global com vistas à manutenção do sistema capitalista que também influencia as políticas educacionais. Segundo Dale (2004, p. 440-441)

[...] o padrão de governação educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo

da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais.

Ainda segundo o autor, os problemas educativos, que até recentemente eram determinados em nível nacional, passam a ser concebidos por meio de “agendas estabelecidas pela economia político global” deixando de considerar o contexto local onde é (ou deveria ser) formulado, isto é, os problemas educativos, por mais que se igualem, em sua gênese, ao que está globalmente colocado, demandam soluções locais correndo-se o risco de uniformizar aquilo que só poderia ser regionalizado.

À vista disso, retomamos o papel das organizações internacionais ou agências/organismos multilaterais – desenraizados – no contexto educacional brasileiro. A regulação é feita pelos organismos internacionais por meio do Estado (dado que o Estado é parte do processo de constituição das agências internacionais). O que acontece, efetivamente, é o cumprimento do principal objetivo das políticas neoliberais, ou seja, a entrega do setor econômico produtivo ao setor privado. No panorama neoliberal, os organismos multilaterais têm participação efetiva (e desenvolta) nas decisões sobre a economia. E não param por aí. Há uma forte atuação, especialmente em países periféricos, na configuração da educação. Data da metade do século XX a organização de ações (no início mais indiretas) mediadas pelos organismos multilaterais pelo mundo, com vistas à continuidade da expansão do capitalismo e da manutenção da hegemonia do modelo de acumulação. Nas palavras de Tavares e Santos (2020, p. 108)

Nesse contexto político, a Organização das Nações Unidas constituiria a câmara política da nova ordem, arbitrando sobre os fatos da paz e da guerra, tendo no seu restrito Conselho de Segurança o grupo de países garantidores da normalidade sistêmica; o Grupo Banco Mundial proporia o modelo de desenvolvimento econômico, ancorado na iniciativa corporativa privada, nos valores do livre mercado e nas restrições seletivas ao protagonismo estatal na economia; o Fundo Monetário Internacional cuidaria da estabilidade do sistema financeiro, da moeda e do câmbio; a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico manteria vivos e representados os interesses dos países ricos e de suas corporações privadas na consolidação de uma axiologia de mercado e de suas práticas econômicas.

Estas são, portanto, as agências reguladoras que estabelecem os princípios da nova ordem mundial nos aspectos políticos, econômicos e financeiro reafirmando a geopolítica¹⁷ das potências e redesenhando os modelos educacionais dos países periféricos, na perspectiva da teoria do sistema-mundo de Wallerstein, já referida anteriormente. A reprodução do *status quo* é garantida por esses modelos estabelecidos que subjugam as instituições educativas às necessidades do mercado. Ademais, após a crise do capitalismo da década de 1970, a educação passou a ser vista pelos capitalistas como potencial a ser explorada economicamente por meio da formação de uma geração de trabalhadores capazes de se adaptar às mudanças dos processos produtivos.

Parece-nos importante destacar que, para o projeto de educação neoliberal, há uma crença no papel da educação e do ensino que molda as políticas segundo os preceitos determinados globalmente. Nesta perspectiva, e considerando a condução à privatização mercantil e mercantilização educacional, as agências de regulação transnacional fazem recomendações ao campo educacional que envolvem documentações, projetos, avaliações e outros mecanismos de acompanhamento (controle) que impactam as ações governamentais.

Melhoria da eficiência e eficácia são as palavras de ordem do Banco Mundial e das recomendações trazidas em seus documentos. Desde a década de 1990, acentua-se no país a participação do Banco Mundial¹⁸ no âmbito educacional por meio de consultorias, orientações técnicas ou implementação de projetos educacionais que, de forma menos velada, se compara com anos anteriores, tem como propósito a proposição de políticas e reformas educativas já em decurso no país. Data de 1996 a publicação de documento com orientações para o sistema educacional da América Latina e Caribe – “Prioridades y Estrategias para la Educacion” – trazendo recomendações para a educação básica e uma análise nas dimensões: acesso, equidade, qualidade e aceleração das reformas dos sistemas educacionais.

Além desse (e de outros) documento (s) o BM publicou em 2011 “Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a educação” que traz uma clara indução da atuação do setor privado

¹⁷ Santos (2020, p.139) ao organizar com Tavares o dossiê “Decolonialidade da Educação: propostas para uma nova geopolítica do conhecimento”, publicado na *Revista Lusófona de Educação*, explica em um dos artigos que a “geopolítica constitui expressão estratégica da análise simbólica, de vetor transnacional, produzida pelas potências estatais para figurar como ideologia hegemônica e se espalhar à periferia do capitalismo, ávida por capitais, modelos societários e educativos. Esse é o caso do forte alinhamento dos setores governamentais e empresariais brasileiros à agenda de políticas de ajuste fiscal, comercial e monetário que impõe a fragilização das estruturas estatais-nacionais e de seus investimentos em políticas sociais a despeito da resistência social e política”.

¹⁸ Data de 1944, na conferência de Bretton Woods, quando foram criados o Banco Mundial e o Fundo Monetário (FMI), o início das atividades de cooperação técnica internacional no mundo, como mecanismo auxiliar do desenvolvimento dos países. Desde então os governos assumem, conjuntamente com os organismos de cooperação técnica, compromissos com o intuito de alcançar objetivos previamente definidos e acordados entre as partes.

na educação (privatização). A indicação de estratégias para os dez anos seguintes envolve avaliação, apoio técnico e financeiro, além do fomento às parcerias estratégicas com outras agências multilaterais e instituições.

Também neste grupo está a OCDE, grande defensora das políticas de livre-mercado, que atua nos países membros e parceiros-chave, como o Brasil, apontando caminhos de “desenvolvimento” para os desafios econômicos e educacionais. O objetivo é promover a desregulamentação da legislação e do arcabouço nacional com vistas à regulamentação internacional pelas demandas do mercado: só por meio da educação o desenvolvimento econômico será atingido. Os relatórios produzidos pela OCDE, a partir dos resultados do Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA), são referências para a organização de projetos e estratégias com vistas à melhoria dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Ministério da Educação (MEC).

Somam-se a UNESCO, UNICEF, CEPAL, entre outros organismos que atuam com os países nas formulações das políticas. Essas agências multilaterais, de acordo com Ball (2001, p. 104) “costuram um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado”. A “narrativa-mestre” é a difusão das formas empresariais ou de mercado que faz “parte de um amplo processo de “reconstrução ética” no setor público que está substituindo as “necessidades” do/a cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comerciais” (*ibidem*, p. 111).

E não podemos nos esquecer de que, além desses organismos transnacionais, há as agências nacionais, representantes do setor privado mercantil que, de igual maneira e de forma bastante enfática, impactam a organização das políticas do Estado. Desde a década de 1990 há um conjunto de empresários brasileiros que, de forma organizada, constroem uma agenda educacional que atenda aos interesses privados do capital por intermédio de reformas da educação de modo a que seja mais eficaz às novas demandas da agenda globalmente estruturada. Como os demais organismos, pretendem a formação do trabalhador criativo e eficiente frente aos desafios da economia globalmente competitiva. A “ineficiência do Estado” é argumento para justificar a intervenção dos empresários na educação com propostas “salvadoras e eficientes”. Citamos, como exemplo, a organização Todos pela Educação.

Essas novas estruturas de gestão educacional, com ênfase na auditoria e na regulação, refletem o papel do Estado, com o propósito de transformar radicalmente o desempenho. Nos últimos anos temos presenciado compromissos, assumidos pelo país, com diferentes agências multilaterais que culminaram em projetos, políticas ou até mesmo reformas que impactaram diretamente o fazer docente, para além da formulação das políticas educacionais. Destacamos

os documentos curriculares e as metas estipuladas para a educação: Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Decenal de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, além da avaliação da aprendizagem por meio do Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica. Essas políticas neoliberais e as agendas globais para a educação (das agências multilaterais) influenciaram as políticas sobre currículo. Mais adiante nos debruçaremos sobre seus princípios organizadores e fundamentos para analisar a política curricular da cidade.

1.5 Das teorias curriculares às práticas do currículo

Ao tratarmos da hegemonia mundial impactando as políticas educacionais brasileiras, e considerando ser o objeto desta pesquisa a implementação curricular, cabe-nos analisar, também, de que currículo estamos a tratar. Tanto quanto as mudanças que ocorrem na sociedade global e local, os currículos e as práticas escolares passam por transformações em dois aspectos: no que diz respeito à prescrição – aquilo que está no texto do currículo – e no que concerne ao fazer docente, que se materializa diariamente na escola, evidenciando diferentes crenças e concepções por parte dos atores educacionais, responsáveis pela prática curricular.

Este trabalho parte do pressuposto dos estudos da sociologia da educação numa perspectiva marcadamente crítica do currículo. Isso posto, passamos a elucidar os motivos pelos quais decidimos optar por esses caminhos.

Considerando o exposto até aqui e sendo hoje a educação um dos meios mais importantes para promover os interesses privados, é fundamental (na perspectiva hegemônica) que passe por constantes ressignificações no sentido de privilegiar os conteúdos e mecanismos do mundo do mercado. Valores como individualismo e competição, além das políticas de privatização, são fomentados para elevar a qualidade da educação e superar a crise educacional, dada a – suposta – ineficiência do Estado. De acordo com Vieira (2002, p. 119) esta lógica parte do pressuposto de que só por essa via se pode “garantir a modernidade do país, isto é, a rápida formação de uma força de trabalho produtiva, eficiente e apta para atender um mercado cada vez mais instável e seletivo”. Desta forma, são definidos os alicerces de um novo modelo de gestão para o currículo, para a escola e prática pedagógica. Ainda segundo o autor (2002, p.128)

o capital e o estado estabelecem como vai ser o ensino, como ele vai ser avaliado, quem vai progredir dentro da escola. Nesse processo, o currículo

sintetiza os arranjos educacionais que buscam estabelecer o quadro de trabalho e os discursos que legitimam o modo de produção capitalista, encerrando os grandes e os pequenos dispositivos de controle sobre o trabalho docente. Isso implica levar em conta outras formas de organização escolar e curricular, o que tem sido efetivamente perseguido pelas orientações políticas de caráter neoliberal.

Tais forças globais têm em vista a homogeneização da realidade social, do currículo e da educação, legitimando os saberes hegemonicamente determinados em detrimento às realidades presentes, especialmente, na América Latina e Caribe. Ademais,

a desconsideração com as complexidades culturais, de classe, de gênero, de raça, etc., tem como intenção padronizar a formação da força de trabalho que, paradoxalmente, precisa apresentar grande flexibilidade. O que está em jogo nesta contradição é a busca de tecnificação do trabalho docente e dos conteúdos educativos: flexibilidade sim, desde que não leve em conta nuances políticas, culturais e de classe (VIEIRA, 2002, p. 117).

Percebe-se, portanto, implicações tanto na produção curricular quanto em sua tradução. A economia global engendra mudanças nos processos de aprendizagem. O trabalho da educação, tal qual o papel dos agentes de mudança, são reposicionados dentro dessa nova ordem. “Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância de seu trabalho sejam redirecionados, invertidos, ou até mesmo substancialmente transformados” (GOODSON, 1999, p. 113).

Estudos realizados por Pacheco (2009, 2013) trazem a análise do currículo e sua centralidade no campo educacional em momento marcadamente operado pela globalização que, conforme já tratado nesta tese, promove transformações significativas de natureza política, econômica e cultural e pode ser definida como “um estado de transição que rompe com as nossas formas de conhecer o mundo em que vivemos” (BHABHA, 2007, p. 28). A educação, o currículo e a prática pedagógica, portanto, são afetadas por uma perspectiva funcional assinalada pelo mundo neoliberal. Moraes (2008, p. 3) ratifica tal indicação apontando que também as escolhas curriculares e as vivências escolares delimitam caminhos que ampliam as diferenças existentes na sociedade.

Não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio

teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão.

A afirmação política dos grupos hegemônicos é consolidada por meio da vitória das forças e intenções que representam uma visão particular, que se apresenta de modo a continuar a silenciar os historicamente subalternizados que, em diversos países, tem se materializado enquanto currículo nacional, reproduzindo formas históricas de dominação e alienação dos sujeitos. Estas escolhas/imposições favorecem determinados grupos em detrimento de outros, ratificando e ampliando as desigualdades já existentes. De acordo com Goodson (2007, p. 243)

Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo.

A educação excludente elimina do processo educacional um grupo grande de crianças que não compreendem a linguagem da classe dominante (código elaborado, de acordo com Bernstein)¹⁹. Goodson (2007) e Silva (2007) analisam esse fenômeno que fomenta a hegemonia porque

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] em contraste para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (p. 35).

Nesse processo, definem-se os rumos da história que continua a marginalizar os menos favorecidos e contribui para a preservação das desigualdades sociais. Na sociedade e nas escolas

¹⁹ A teoria dos códigos de Basil Bernstein, sociólogo da linguagem inglês (1924-2000) analisa os códigos linguísticos da classe dominante (código elaborado) e da classe trabalhadora (código restrito) para defender que eles influenciam as aprendizagens dos estudantes. Existe uma discrepância entre a linguagem das classes populares e a linguagem falada na escola que é, afinal, a linguagem da classe dominante. Essa discrepância pode ser uma das razões do fracasso escolar.

os movimentos hegemônicos “disputam um determinado conhecimento decisivo na construção e manutenção de um senso comum com implicações directas nas políticas sociais, em geral e educativas e curriculares, em particular” (PARASKEVA, 2002, p.112). Para Apple (2006) o conhecimento, que está longe da neutralidade, é distribuído de forma desigual, não só entre as classes sociais, mas também entre os grupos operacionais. Alguns acessam, outros não. Essa diferença – déficit – que permanece em algumas camadas sociais está diretamente relacionada com a inexistência de poder econômico e político que têm na sociedade.

Parece importante ressaltar o fato de que, salvas as devidas diferenças históricas, (re)vemos características da racionalidade tyleriana²⁰ nesse modelo de currículo que se ajusta aos padrões neoliberais. Por essa razão, resgatar os pressupostos da teoria crítica nos auxilia na análise e encaminhamento do período histórico no qual vivemos, buscando asseverar a potencialidade das discussões sobre a função social da escola e sobre o currículo, no enfrentamento de seus desafios, desvendando os mecanismos de dominação e da produção de todas as formas de segregação e racismo que são edificados, nas palavras de Pacheco e Pereira (2007, p. 199) “no terreno de políticas transnacionais e supranacionais”.

Os teóricos críticos dedicaram-se a denunciar a reprodução da estrutura social realizada, também, pela escola e pelo currículo, indicando a necessidade de um olhar para os grupos historicamente silenciados e oprimidos. A teoria crítica²¹ traz uma abordagem conceitual que se ancora em dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

²⁰ A racionalidade tyleriana de raiz behaviorista, é sustentada nos princípios da eficiência e da eficácia. Este modelo foi o mais utilizado no mundo ocidental, até à década de 50, para elaboração dos currículos. Trata-se, afinal, de uma racionalidade técnica ou sistêmica preocupada, centralmente, com a eficiência e, para isso, é necessário associar comportamentos a objetivos. A eficiência e eficácia do currículo está no cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos. Para Tyler, todo objetivo tem que definir um comportamento e um conteúdo a que a ele se aplica. A avaliação do currículo, última etapa do planejamento, é feita a partir do cumprimento da relação entre objetivos e comportamentos.

²¹ A Teoria Crítica, também referida como Escola de Frankfurt, é uma corrente de pensamento datada dos finais dos anos 20 do século XX, cujos protagonistas foram Max Horkheimer e Theodor Adorno, associando-se, posteriormente, Herbert Marcuse, Walter Benjamín e Eric From e que se contrapunham às teorias de fundamentação positivista tradicionais e que buscavam a transformação da realidade por meio de uma atitude crítica dos sujeitos que seriam capazes de intervir na ordem social para sua mudança. “A Teoria Crítica inaugura uma identidade epistemológica de contraposição à teoria tradicional, ou mais especificamente, às formas então dominantes de teorizar sobre a sociedade e as suas relações. Da mesma forma, demarca nova concepção no entendimento da relação entre teoria e prática no campo das ciências sociais, uma vez que vai instaurar o compromisso ideológico de agir sobre ela. [...] Fundava uma ciência contextualizada, não neutra, engajada na transformação do mundo. A Teoria Crítica visava apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, buscando desvendar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas” (VILELA, 2006, p. 12-13).

Para mais sobre teoria crítica ver Adorno (1995), Moreira (1990), Silva (1999).

Importante ressaltar que não é a teoria crítica originária que nos serve de fundamento nessa tese. Estamos a utilizar os teóricos críticos do currículo, que têm heranças da teoria crítica.

É necessário que a educação se volte contra a repetição da barbárie²² e a favor de formas concretas para a mudança e a transformação das relações sociais dadas, enfrentando quaisquer formas de dominação e de exploração que, historicamente, foram sendo construídas e se apresentam na sociedade de forma naturalizada. Em consequência, a rotina escolar vai sendo balizada por esses mecanismos de controle tanto do currículo quanto do trabalho docente (APPLE, 2002). Esse controle do conhecimento mantém um modelo de exclusão e está “directamente voltado para a manutenção do sistema econômico capitalista subjungando alunos e alunas [mas também professores e professoras] aos requisitos impostos pelas políticas delineadas pelo mercado de trabalho” (PARASKEVA, 2002, p. 117).

Apple (1989, 1999, 2001, 2006), expressivo representante do pensamento educacional crítico, vê na escola e no currículo a possibilidade de luta e de contestação considerando que o currículo é um processo de seleção realizado por agentes e agências representativos de determinados grupos já legitimados (hegemônicos). Por consequência, temos o estabelecimento de saberes ilegítimos porque são fruto de diferentes grupos sociais. Analisar o currículo é desvendar os processos impostos por uma cultura dominante na reprodução social e cultural e compreender por que são esses os conhecimentos tidos como verdadeiros. Cabe-nos questioná-lo e problematizá-lo. A crítica se torna ferramenta para a emancipação. E, nesse aspecto, a teoria crítica pode colaborar porque, segundo Apple (2006),

primeiro, objetiva esclarecer as tendências para a dominação, a alienação e a repressão indiscriminadas e, com frequência, inconscientes dentro de determinadas instituições culturais, políticas, educacionais e econômicas. Segundo, por meio da exploração dos efeitos negativos e das contradições de boa parte do que ocorre sem sofrer questionamento nessas instituições, busca promover a atividade emancipadora consciente, [individual e coletiva] (p. 182-183).

Partindo dessa premissa, cabe aos atores da educação exercer a crítica para o processo de tomada de consciência das relações existentes entre o sistema econômico e cultural, expressos e que se materializam por meio da concepção da linguagem e da cultura presentes no currículo. Essa consciência é fundamental para quem faz educação, especialmente para aqueles que a implementam porque transmitem – ou não – conceitos e conhecimentos e, portanto,

²² Theodor Adorno (1995).

ideologias²³ (hegemônicas e culturalmente determinadas), por meio do processo de escolarização e que mantém as relações de poder e as desigualdades sociais já cristalizadas.

Segundo Young (2014, p. 197), enquanto críticos, nossa tarefa é analisar o currículo do ponto de vista conceitual e a forma como é usado, na busca de melhores alternativas para as formas já existentes. Sendo a educação a responsável por apresentar às pessoas um conhecimento para além das experiências pessoais, que só entrarão em contato se adentrarem os espaços educativos, os currículos são a “forma do conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas”. Nossa tarefa é compreender esses currículos, o tipo de conhecimento presente para atuar de forma a garantir sua melhoria e ampliar as ofertas de aprendizagem qualificada.

O autor defende ainda que, para além do papel crítico frente ao currículo, com o objetivo de torná-lo melhor, há o papel normativo que “refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo” (YOUNG, 2014, p.194) que não pode dissociar-se da crítica. Ambos – crítica e norma – devem caminhar conjuntamente.

Young (2007, 2011, 2014) também nos provoca a pensar sobre a organização do currículo escolar permeado pelas questões de poder, ideologia e controle social e a relação existente entre a seleção dos conhecimentos que devem ser ensinados – que refletem determinados interesses – com a manutenção, reprodução e perpetuação das desigualdades já existentes. Portanto, identificar a materialização das relações de poder no currículo é o que permite a denúncia das vozes silenciadas na definição do que é importante. O autor nos traz, ainda, os conceitos de conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso para elucidar o tipo de conhecimento que acredita deva ser ensinado na escola.

Se considerarmos que a escola ainda é usada para atingir os diferentes propósitos das classes dominantes, se faz necessário questionar e analisar que tipo de conhecimento os sujeitos recebem e, portanto, que tipo de conhecimento a escola transmite, delimitando, por meio do currículo, quais conhecimentos são mais valiosos que outros. É parte deste questionamento as indicações de Young (2007) sobre o conhecimento. Para o autor, o conhecimento dos poderosos é sempre estabelecido por quem detém o conhecimento ou, no limite, quem tem o poder para

²³ Por ideologia entendemos, não apenas uma perspectiva falsa e alienante da realidade, tal como a entende Marx, mas um conjunto de ideias, princípios, valores e representações que caracterizam uma consciência individual e coletiva. Se a ideologia pode ser mistificadora da realidade, ela é, também, o conjunto de elementos que unem uma coletividade e lhe conferem o sentimento de pertença e de identidade. Esta é a perspectiva defendida por Paul Ricoeur, com a qual estamos de acordo. Por isso, ao referirmos ao longo do texto o conceito de ideologia e ideologia dominante, queremos dizer que a classe dominante pretende transmitir os seus valores, conceitos e representações a quem na sociedade é dominado ou subalternizado. É por isso que pela educação e pelo currículo, na perspectiva de Pierre Bourdieu, se reproduz o saber dominante.

definir esse conhecimento e indicar o que estará presente no currículo e de que forma deve ser ensinado. Portanto, para além de quem define o currículo, é preciso estar vigilante aos conhecimentos selecionados. A preocupação do autor é o impacto que isso tem na escolarização dos jovens e em suas vidas, dada a função da escola de colocá-los em contato com o então conhecimento poderoso, “que refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1249).

A indicação do autor revela sua crítica aos currículos organizados de forma instrumental ou por resultados, evidenciando o papel da escola em garantir acesso ao conhecimento especializado, especialmente para os estudantes menos favorecidos, para que tenham subsídios à análise e problematização das práticas sociais.

Young (2014, p.199) traz outra questão importante para a reflexão sobre a formulação do currículo. Com base nos estudos de Bernstein, trata da recontextualização, processo complexo que indica “o modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores”. Bernstein elucida dois aspectos importantes envolvidos nesse processo. Um deles refere-se aos discursos presentes no currículo: de um lado, o oficial promovido pelo governo ou por agências, de outro lado, está o discurso pedagógico da recontextualização que é realizado especialmente por professores ou outros profissionais especialistas da educação. O segundo aspecto que o teórico aponta é especificamente sobre o processo de recontextualização, que envolve a seleção do conhecimento presente no currículo, seu sequenciamento e sua progressão, que nos leva a pensar sobre seu propósito permitindo que os estudantes, ao terem contato com o conhecimento poderoso, possam caminhar rumo à emancipação e possam ascender.

Tanto Apple quanto Young trazem a discussão sobre a formulação do currículo permeada pelas decisões de determinados grupos e que, portanto, relacionam-se com as questões de poder. No entanto, no mesmo espaço onde se materializam diferentes formas de opressão, nascem práticas de oposição e de resistência. Podem, ainda, não ter a mesma força quando comparadas às hegemônicas, mas estão sempre presentes resistindo às forças ideológicas que intentam reproduzir a ordem vigente. Aos educadores, resta compreender melhor de que forma acontecem e como podem agir em favor dos estudantes e de si próprios. “Como instrumento central para o desenvolvimento de atividades contraditórias, o currículo pode ser usado por educadores progressistas em favor das crianças das classes subalternas”. (MOREIRA, 1989, p. 23).

Por isso, é tão importante compreender de que maneira o currículo se materializa na sala de aula, ou, nas palavras de Moreira, a “compreensão do que ocorre quando o currículo ‘acontece’ nas salas de aula” (1989, p. 25). O autor enfatiza, ainda, que não se pode mais focar exclusivamente os efeitos reprodutivos da prática escolar, sendo necessário entender, com mais profundidade, as possibilidades presentes na escola e, em especial, na interação entre professores e estudantes. Com isso, podemos avançar da reprodução para o dinamismo e as contradições que permeiam a vida escolar. É preciso tornar o currículo emancipatório uma realidade, daí a importância de uma postura crítica. “A teoria crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e, sobretudo, a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares” (APPLE, 1999b, p. 86).

Pacheco e Pereira (2007) reforçam a necessidade de recorrer à teoria para analisar e compreender discursos e práticas presentes nas escolas. Nesta perspectiva, a teoria permite problematizar as realidades existentes para que problemas possam ser resolvidos. Intervenções são possíveis quando a realidade é compreendida, permitindo que se rompa com velhas práticas (não as estamos negando, mas retomando no sentido de situá-las na história e na história de vida das pessoas) e que se possa fazer frente aos ditames ainda hegemônicos.

Neste caso, o teórico crítico, para além de um compromisso ético, pode ajudar os professores a compreender o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, se para tal se comprometerem politicamente com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos. Ajudar ainda os professores a desenvolverem mecanismo de auto-reflexão, buscando nas práticas escolares princípios que são teoricamente interpretados em função de categorias dominantes, pois a teoria tem a função de cartografar o presente (Tadeu da Silva, 2000), ao mesmo tempo que se torna numa ferramenta conceptual para analisar os porquês das práticas (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 216).

O currículo deve ser investigado nos níveis da prescrição e das realizações práticas nas escolas, por fornecer indicadores que permitem a melhor compreensão das relações entre a sociedade e a escola (GOODSON, 1995). É possível, com isso, verificar as permanências e influências dos grupos dominantes e as resistências (por meio de conflitos e contestações) que vêm tecendo mudanças ao longo do tempo. Há espaços de mudança por meio da problematização. Esse é o papel dos educadores críticos. No entanto, é uma postura que inclui propostas e construção, não uma mera reação frente ao instituído e que é, ainda, produtor de

desigualdades. Assumir esse papel, não só como educadores, mas como estudantes e sociedade, é que nos levará ao caminho da justiça social e da verdadeira mudança. Freire (2000), Moreira (1998) e Pacheco (2001) têm um discurso consonante no que diz respeito ao currículo como cenário de conflitos e à sua implementação:

A análise crítica dos discursos implica o questionamento do conhecimento, poder e identidade como espaços de construção, onde a produção dos discursos reflecte quer as desigualdades existentes, quer os espaços de contestação, pois "a escola continua a ser um espaço de conflito social" (FREIRE, 2000, p. 90).

E mais crucial que os contributos teóricos é admitir que o conflito existente na produção dos discursos curriculares só pode ser ultrapassado pelos professores e alunos se defendermos a "centralidade da prática" (MOREIRA, 1998, p. 30).

Dito de outro modo: a teoria curricular crítica tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas. Construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa, isto é, não na perspectiva da eficiência dos resultados, dos procedimentos algorítmicos, mas numa abordagem que 'nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder' (PACHECO, 2001, p. 64).

É tempo de olharmos para as prescrições e questionar sua validade, frente a um mundo de mudanças. Nas palavras de Goodson (2007, p. 242) o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Precisamos desvelar essa mística. E professores são, neste aspecto, fundamentais. É necessário fazer frente aos desígnios da globalização e dos projetos neoliberais que imputam à educação que deixe para segundo plano sua missão para com as crianças e jovens, amplamente defendida aqui.

Por mais que os conceitos da teoria crítica tenham sido desenvolvidos há mais de 50 anos, trazem discussões atemporais posto que uma sociedade mais justa, democrática e humana ainda é desafio e horizonte para, em especial, a educação. Moraes (2001, p. 21-22) sintetiza o que nos cabe enquanto pesquisadores e educadores para que possamos continuar caminhando

o que as pessoas dizem e fazem em suas instituições e em suas pesquisas importa, e muito (FITZSIMONS, 1999). E porque importa o que se diz e o que se faz, não podemos deixar-nos capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, pelo desencanto niilista ou por uma visão impotente e conformada ao sistema hegemônico. Nem pelo *ethos* cínico da aquiescência

que nivela todos os valores, e pela retórica espúria de uma "liberdade" e uma "escolha" meramente consumistas. Vejo a relação entre ética, teoria e educação efetivando-se nesta tensa relação. E, sobretudo, na perspectiva de resgatar o projeto de construção de uma esfera pública que tenha sentido social, na qual haja a ganhar "dizer nós".

A proposição do autor nos provoca a analisar o que 'dizem' e 'fazem' os textos curriculares e os educadores, porque são eles que impactam, ou não, a vida daqueles que estão nos espaços escolares e a forma como se materializam os processos de ensino e de aprendizagem em uma complexa rede de interesses.

1.6 Documentos curriculares e o Currículo da Cidade: princípios epistemológicos e pedagógicos

As discussões trazidas pelos teóricos críticos, como já apresentadas, nos ajudam a pensar a atualidade. Uma sociedade mais justa, democrática e humanizada ainda constitui um horizonte e um desafio para a educação haja vista a inclinação global à regulação curricular que vem articulando e submetendo, cada dia de forma mais explícita, as reformas internas às reformas internacionais. Quando estamos a falar do currículo prescrito e do currículo praticado (traduzido) nas escolas pelos educadores, temos a necessidade de analisar, de forma atenta, seu contexto de produção, que envolve normatizações e debates de diferentes grupos que orientam e trilham caminhos para a educação. E no caso desta pesquisa, da educação brasileira, com foco na cidade de São Paulo. Embora o cerne não seja a legislação e normatização, passaremos pelos marcos principais que subsidiaram as formulações curriculares que, no decorrer do tempo, foram sendo influenciadas por diferentes grupos de interesse e que, de forma geral, sempre estiveram ao serviço da manutenção de uma determinada hegemonia.

O primeiro destaque está na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 em 1961. A produção dessa normativa perpassou um decurso de vinte anos, entre as décadas de 1940 e de 1960, em meio ao conservadorismo de um Estado nacional centralizador e intervencionista como ideário para a modernização do Brasil. Com esse cenário, trabalho e educação são as chaves para o desenvolvimento nacional e definem as políticas para a escola e sociedade numa realidade em que a pobreza continua a crescer – historicamente é retratada no Brasil a ruptura entre crescimento econômico e equidade – e a sólida presença de empresários faz carecer cada vez mais de trabalhadores aptos à industrialização da época. Desde a década de 1945, com a saída de Vargas, os planos nacionais de desenvolvimento ganham mais

espaço dando vazão às novas reformas em diferentes esferas da política. É dessa época, também, a disputa entre os interesses de liberais escolanovistas em favor da escola pública e de católicos na disputa privatista e sobre a interferência do Estado nas políticas educacionais.

Com vistas à produção das bases curriculares e de reformas educacionais, os Conselhos de Educação, tanto federal quanto estaduais, tinham grande poder instituído que legitimava sua atuação na produção da matriz curricular e determinavam as bases curriculares para a educação brasileira, respondendo aos interesses de diferentes atores, já que contava com representantes, tanto do setor público, quanto do setor privado. Por trás do discurso de ampliar a oferta de escolarização, não só para os mais novos, mas também para os adultos que eram analfabetos, estava a necessidade de sustentar o processo industrial por meio de mão de obra mais qualificada para a geração de riquezas e o vislumbre da superação do subdesenvolvimento econômico. A escola para todos, na verdade, continuou a produzir desigualdades e a manter a hegemonia das classes dominantes.

Em meio ao regime militar instalado pelo golpe, em 1964, e a expansão acelerada da economia no País, a reforma trazida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971, que claramente pretendia rearranjar o sistema educacional básico do país, tornou obrigatório o ensino a partir de 7 (sete) anos, unificou o primário e o ginásio no Ensino de 1º Grau e transformou como profissionalizante o 2º Grau com vistas à produção rápida de mão de obra adequada à conjuntura nacional, com a mudança do modelo humanístico/científico pelo científico/tecnológico. Em meio a diferentes contradições sobre o modelo implementado pela Lei de 1971, foi possibilitado às empresas o trabalho conjunto com as escolas para aperfeiçoar a prática dos estudantes. Incentivos foram, inclusive, oferecidos para que os empresários promovessem tais ações. O ensino tecnicista da época foi, na verdade, implementado de forma obrigatória para que a pressão sobre o Ensino Superior decaísse. Com a modernização do Brasil e o desejo de entrar no mercado internacional, na década de 1960-1970, houve o aumento e surgimento de grandes empresas e conglomerados que abarcavam todos os egressos do Ensino Superior. As universidades públicas funcionavam com sua capacidade máxima e houve ampliação das vagas. No entanto, entendeu-se como imperiosa a necessidade de, com a saturação do então 3º Grau, uma ação no sentido de profissionalizar as pessoas de outra maneira e, por isso, a transformação do 2º Grau (hoje Ensino Médio) em ensino profissionalizante.

A necessidade de mão de obra mais qualificada nas empresas, conduziu à necessidade de inserção de inovações tecnológicas nas linhas de produção, o que requeria, similarmente, uma profissionalização que poderia ser feita em um curto espaço de tempo. Há uma ligação manifesta entre educação e trabalho que não se evidencia apenas na legislação de 1971. A LDB

de 1961 já encaminhava o Ensino Secundário para uma cultura científica e técnica voltada ao trabalho.

Após o processo de redemocratização do país, a Constituição Federal, promulgada em 1988, é outra referência importante para a educação do país, pois garante a educação como direito para todos os cidadãos e dever do Estado. O ensino obrigatório desde a educação infantil e o entendimento de que a educação é da responsabilidade do Estado, excluindo a perspectiva assistencialista em relação às crianças pequenas, constituem alguns dos marcos cruciais para o desenvolvimento das políticas educacionais no país. É por meio dessa carta magna que as avaliações começam a ser pensadas visto que há o indicativo de que é necessário garantir o acesso e permanência com qualidade. A Constituinte é marco importante na garantia dos direitos das crianças, especialmente dos bebês e crianças pequenas.

Outra referência para a formulação de políticas públicas é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A ONU, por meio de uma série de ações, trouxe para a pauta o direito à educação, busca de qualidade e equidade como uma agenda global, organizando eventos para a discussão e criação de acordo entre os países participantes e signatários. Contudo, a presença desses organismos multilaterais precisa ser olhada com cautela na formulação das políticas públicas. O Artigo 10, por exemplo, trata do fortalecimento da solidariedade internacional. “A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos” (UNESCO, 1990). Desde sempre, a presença dos organismos multilaterais na organização das políticas dos países em desenvolvimento, conforme indicam, precisam de apoio para superar seus desafios no alcance das metas desenhadas na Conferência e que devem fazer parte dos planos dos diferentes países.

Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta:

- (i) ação direta em cada país;
- (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e

(iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial (UNESCO, 1990).

É incontestável que o direito à educação, presente na Declaração, é a pedra angular dos caminhos trilhados, não só nas ações, mas na legislação que foi sendo produzida ao longo dos anos. No Brasil, após a Constituição Federal, outro marco fundamental é a revisão da Lei de Diretrizes e Bases. A LDB nº 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional tem, em seu processo de formulação, um debate que relaciona a educação a uma política mais voltada para a cidadania. Sua promulgação impulsionou discussões e reformas na educação do país num movimento crescente de adequação à dinâmica internacional que subordina mudanças curriculares aos ditames de agências multilaterais como as da UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) além de outras já destacadas neste trabalho. A lei reorganizou o sistema de ensino consolidando a educação básica com as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a obrigatoriedade da escolarização até os 17 (dezessete) anos. As contínuas transformações do capitalismo e o projeto de modernização do Estado exigem profissionais mais preparados para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, a legislação educacional – e políticas públicas educacionais – é modificada para atender aos ditames estipulados, tanto nacional, quanto internacionalmente.

Destarte, interessante salientar a indicação, na legislação aqui apresentada, de que as etapas precisam ter uma base nacional comum com a complementação de parte diversificada a partir das características regionais que abarcam a sociedade, a cultura e a economia. A legislação de 1996, quando comparada com a anterior, de 1971, apresenta, de forma menos centralizada, indicações que sirvam ao projeto de educação nacional. No entanto, a busca da padronização da educação em território nacional foi realizada por meio da produção, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (de 8 anos) que abarcam conceitos e procedimentos nas disciplinas escolares, além dos temas transversais que perpassam todas elas.

Obstante o documento traga a indicação de que sua constituição é uma referência para a produção curricular das secretarias estaduais e municipais, o envio do conjunto de publicações dos PCNs a todos os educadores, reforça o anseio do Estado pela busca de uma coesão (uniformização?) na organização curricular nacional, plano recorrente historicamente, através da definição de um currículo mínimo para o país. Há outros três aspectos que corroboram para essa afirmação. Além do envio para todos os professores, há a reformulação dos livros didáticos com base nas definições trazidas no documento curricular e, sabemos, o livro didático ainda é

referência para a organização didática dos professores, o que nos permite inferir sua utilização em todo país. Outro aspecto refere-se ao nível de detalhamento trazido no documento que parece muito mais de orientação curricular do que como simples parâmetro. Por fim, as discussões sobre a avaliação nacional, construída com base nos referenciais publicados, também inserem a necessidade de que, sendo utilizado determinado parâmetro para aferir o aprendizado, que seja este parâmetro a ser utilizado pelas secretarias de educação. Portanto, o discurso e a indicação de um currículo nacional, a despeito de todas as discussões sobre a diversidade de um território de grandes proporções como o Brasil, se materializam no currículo de diferentes sistemas de educação, bem como estão presentes na prática docente.

Desenvolver a plenitude do ser humano por meio da formação escolar é um dos “fundamentos do projeto de Nação” (BRASIL, 2013, p. 4) explicitado pelo Governo Federal. Com o objetivo declarado de atualizar as políticas educacionais com vistas a garantir os direitos dos brasileiros a uma formação cidadã, humana e profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) foram publicadas no ano de 2013. O contexto de mudanças sobre os direitos das crianças e adolescentes – como a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos e a obrigatoriedade da oferta de ensino para as crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos – impulsionou a mudança nas diretrizes curriculares. O Conselho Nacional de Educação coordenou o processo de formulação que envolveu debates e audiências públicas para que se efetivasse a participação de diferentes atores no processo de produção do documento, com o intuito de “promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos” (BRASIL, 2013, p. 5).

Considerável retomarmos o documento produzido sob a coordenação de Jean Jacques Delors, a pedido da UNESCO, que foi publicado pelo Ministério da Educação em 1998 (em 1996 uma primeira versão foi publicada pela Editora Cortez/UNESCO), denominado “Educação um tesouro a descobrir”. É fruto do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, que reuniu profissionais de diferentes partes do mundo e onde são traçadas referências que influenciaram e orientaram não só a produção de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também currículos de diferentes estados e municípios. Os princípios axiológicos do referido relatório, e que passaram a nortear produções curriculares pelo mundo, merecem cuidadosa atenção em dois aspectos (há muitos, mas para este trabalho elucidaremos dois). Um deles, é a concepção trazida no documento sobre o papel da escola e dos educadores, bem como as influências de diferentes organizações na ação educativa. No prefácio do documento, o próprio Delors indica a importância de que sejam traçadas orientações

que possam ser úteis a diferentes (ou melhor, a todas) partes do mundo – dado o processo de globalização. Indica que “são três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional” (DELORS, 1998, p. 25-26). Grande relevância é dada às parcerias internacionais porque, na visão do autor, os países subalternizados têm muito o que aprender com países desenvolvidos, isto é, hegemônicos. Não sendo o espaço para contestar os princípios em que se fundamenta o documento Delors, consideramos, no entanto, que, no âmbito das parcerias de aprendizagem, os países dominantes também têm muito a aprender com os países subalternizados, com a sua cultura e com o modo como educam as suas crianças, aliás, como se refere na citação seguinte:

A parceria justifica-se, ainda, pelo fato de poder conduzir a um jogo de resultados positivos. Porque se os países industrializados podem ajudar os países em desenvolvimento, através das suas experiências bem-sucedidas, das suas técnicas e meios financeiros e materiais, eles podem, por sua vez, aprender com estes, modos de transmissão da herança cultural, itinerários de socialização das crianças e, fundamentalmente, culturas e modos de ser diferentes. A Comissão faz votos para que a UNESCO seja dotada, pelos países membros, de meios para animar o espírito e as ações das associações de parceria, no contexto e de acordo com as orientações que esta mesma Comissão apresenta à Conferência Geral da UNESCO. Poderia fazê-lo, difundindo as inovações de sucesso, ajudando na construção de redes apoiadas por iniciativas de base das ONG (organizações não-governamentais) que tenham por objetivo tanto o desenvolvimento de um ensino de qualidade (cursos UNESCO), como o estímulo a parcerias no domínio da pesquisa (DELORS, 1998, p. 30-31).

O segundo aspecto que merece análise é a forma como a prescrição trazida no relatório referenciou, e continua a servir como base para outra legislação educacional e documentos curriculares. A ideia de educação para toda a vida e os quatro pilares do conhecimento (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) ainda são parte do discurso e das práticas de muitos educadores. O papel central dado à UNESCO no alcance dos objetivos trazidos pelo relatório, como quem pode colocar todos os atores da “aldeia global” (DELORS, 1998, p. 31) no rumo de uma educação que sirva às futuras gerações, elucida o espaço que organismos internacionais têm no direcionamento das políticas educacionais. As publicações produzidas, que são ratificadas pelas legislações nacionais como o Parecer n° 15/1998 produzido pelo Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tornam-se ideários que perpassam diferentes gestões e estão

ainda a impor ideologias, tanto no âmbito do governo, quanto nas escolas, reiterando a hegemonia presente.

Pode-se dizer que a década de 1990, em especial, foi uma década de diretrizes e de produção de materiais curriculares para a implantação e implementação da política educacional. Referenciais, diretrizes, formação de professores, livro didático e avaliação compõem o conjunto de ações que têm por objetivo orientar o trabalho que é realizado em diferentes lugares do país de modo a ter uma ação coordenada do que é realizado nas secretarias de educação e pelos educadores. A marca central dessa produção é a associação com a ordem econômica globalizada e os preceitos neoliberais que têm na equidade, flexibilidade, produtividade, desempenho e descentralização algumas palavras de ordem (GALIAN, 2014).

Semelhante situação percebe-se na Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação e ao atendimento para crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, instaura novos processos de formulação de orientações para a faixa etária. Em 1994, após seis anos da publicação da Constituição Federal o MEC publicou documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil que foi produzido sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do MEC por meio da Comissão Nacional de Educação Infantil que era formada por diferentes secretarias e ministérios, bem como com outras instituições como a Organização Mundial de Educação Pré-escolar, a UNICEF, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a UNESCO, entre outras. O documento traz princípios e diretrizes para a ação pedagógica que envolvem o cuidar e o educar, bem como sobre a formação dos professores que atuarão com essa faixa etária. Os objetivos indicados são o que abarcam o acesso e a qualidade do atendimento em unidades de educação infantil.

A promulgação da LDB de 1996, que insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, desencadeou a produção do Referencial Curricular para a Educação Infantil, em 1998, que ampliou a discussão sobre o cuidar e o educar para as crianças de 0 a 6 anos já que as creches estavam deixando de ser responsabilidade da Secretaria de Assistência. É um guia que traz objetivos, conteúdos e orientações aos educadores de modo a que possam organizar a própria prática, respeitadas as diferenças culturais do país. Destaca-se o fato de que todos os professores do país receberam os três volumes do documento (Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo), que, além de apresentar concepções de criança, do cuidar e do brincar, trata do perfil profissional que atua nesta faixa etária. Ademais, traz os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais que devem fazer parte da rotina do professor considerando a organização didática dos tempos e espaços. É um referencial bastante detalhado sobre como se deve organizar o atendimento dos bebês e crianças pequenas desde a

organização dos agrupamentos até as proposições metodológica e didática para o professor, com foco na organização do ensino.

Na década de 2000 são implantadas duas mudanças na educação do país que impactam, não só os documentos curriculares já publicados, como as políticas educacionais. Em 2006, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos e a entrada das crianças nessa etapa passa a ser com seis anos de idade, garantindo o alcance da meta estipulada no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001²⁴. Novos documentos foram publicados com o objetivo de orientar a ação dos Estados e Municípios, como o intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, de 2007. A segunda mudança refere-se à obrigatoriedade, a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade. Foi neste mesmo ano que o MEC publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que revê encaminhamentos das diretrizes para a educação infantil e amplia as discussões sobre a concepção de criança – que foi mudando com o passar dos anos e a inserção do atendimento dos bebês e crianças pequenas pela educação – e orienta o trabalho para as crianças de 0 a 3 anos e, em continuidade para as crianças de 4 e 5 anos com o cuidado de que não se antecipe os objetivos do Ensino Fundamental para essa etapa. São orientações gerais que têm como eixos norteadores, o planejamento e a prática educativa, as interações e a brincadeira.

Em 2013, o MEC publicou o caderno de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, apresentando uma revisão das diretrizes para a Educação Infantil, considerando as mudanças na legislação, os avanços no campo teórico, a necessidade de orientar a política sobre a formação dos professores, a qualificação no atendimento ofertado à faixa etária e os desafios impostos pelo acesso dos bebês e crianças pequenas. A diretriz expõe a discussão sobre a construção de um currículo para a educação infantil, controversa, já que no país nem sempre

²⁴ O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, estipula 295 metas gerais para todo o país, com a ressalva dos desdobramentos necessários de acordo a realidade de cada estado. Valente e Romano (2002, p. 98) elucidam que a produção do primeiro Plano Nacional de Educação passou por momentos de embate e reiteradas discussões que evidenciaram as diferentes forças presentes no país: de um lado os grupos hegemônicos que atuavam para a manutenção das políticas existentes e de outro o grupo que lutava por uma política equânime e que garantisse o direito de todos os cidadãos. Havia, portanto, “perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público”.

houve consenso sobre esse tipo de proposição visto que há uma associação à escolarização da forma como existe no Ensino Fundamental e Médio e, por isso, a preferência por chamar de proposta ou projeto pedagógico (BRASIL, 2013). No entanto, no ano de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular que respeita os preceitos indicados nas DCNs, mas amplia as orientações – prescrições – para toda educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência para a organização dos sistemas de ensino do país na atualidade, foi concebida a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado em 2014²⁵. Na verdade, o PNE é o arcabouço para a formulação da BNCC que, um ano depois teve, nas palavras do então Ministro da Educação Cid Gomes, a abertura do debate sobre a necessidade de o país ter um currículo básico único que deveria ser construído até 2017. Mesmo com a mudança de ministros²⁶, o projeto perdurou e passou a fazer parte das discussões do país, e sua produção foi permeada por diferentes tensões, reflexões, ciclos de debates e consultas públicas, que evidenciam o anseio por propagandear o suposto caráter democrático publicizado por seus autores, indicando a gama de contribuições de educadores e de toda a sociedade, legitimando uma construção compartilhada e que, portanto, pode ser aceita em todos os cantos do país.

Há algumas questões que precisam ser evidenciadas dessa construção. Uma delas versa sobre a questão de base comum. O entendimento deveria ser que tal proposição traz como premissa que os princípios da educação básica são únicos para todos e em consequência, a garantia de acesso e qualidade no ensino ofertado. De outro lado, temos o conceito de base comum no sentido de unidade que, por impossibilidade, desconsideraria a diversidade. Esse é um apontamento frequente nas análises sobre a formulação da BNCC: como pode um documento único – na perspectiva de unidade – servir como referência para um país multicultural como o Brasil e como garantir a almejada qualidade a partir de referenciais únicos que, sabemos, são verdades estipuladas por determinados grupos em detrimento de outros.

Comprometida com a educação de qualidade para todos os estudantes do país e a garantia do previsto em lei – Constituição Federal, LDB, PNE – a BNCC, em suas três versões, elucida as disputas conceituais e as mudanças no governo que, embora não sejam aqui objeto de análise, impactaram os rumos da produção desenvolvida e as orientações dadas aos estados

²⁵ No ano de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado, por meio de Lei nº 13.005, pelo Congresso Nacional apresentando 10 estratégias e 20 metas a serem atingidas no prazo de 10 anos. O objetivo do plano é que esforços sejam envidados para que haja melhoria da qualidade da educação do país.

²⁶ A mudança de ministros trouxe a mudança das equipes de coordenação das discussões acerca da BNCC e, conseqüentemente, dos rumos do debate. Diferentes grupos de interesse passaram a fazer parte das discussões e grupos importantes foram alijados do processo.

em sua versão final, homologada em dezembro de 2017 (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Como já apontado, sua formulação teve início no ano do governo da então presidente Dilma Rousseff e findou com Michel Temer. São nítidas as mudanças em diferentes aspectos nas versões do documento. O próprio Conselho Nacional de Educação, após o *impeachment* da presidenta Dilma, passou por mudanças de membros com a inserção de vozes mais alinhadas ao governo. Resultado? Da discussão de direitos de aprendizagem para a de competências e habilidades, o documento publicado revela concepções nem sempre referenciadas em documentos já validados por educadores do país, conduzindo a descontinuidades e, por vezes, a não garantia dos direitos das crianças e jovens. São mudanças que sustentam as teses neoliberais na educação. Ademais, o que deveria servir como premissa, base ou referência acabou por ser traduzido *ipsis litteris* como currículo. Em diferentes espaços formativos foi possível ouvir, de professores, a dificuldade que estavam tendo em transformar em atividades o prescrito na própria BNCC, tamanha relevância teve – e tem – um documento prescrito que pode guiar os passos dados em sala de aula. Grave nesse cenário é a pouca ou nenhuma análise do seu histórico (que envolve um rol de normatizações que antecederam este documento) e dos preceitos trazidos de forma bastante explícita por organismos multilaterais.

Antes desse processo, e já demarcando a presença de grupos empresariais nas políticas educacionais, as avaliações externas e os livros didáticos é que referenciavam – e ainda referenciam – o currículo praticado nas escolas. Tal situação demonstra que há tempos há interferências determinando o que se ensina e como se ensina às crianças. No processo da BNCC diferentes instituições, também ligadas a esses grupos, se organizaram em movimentos para acompanhar de perto a formulação do documento. Um deles é o Movimento pela Base Nacional que desde 2013 vem trabalhando para a construção e implementação da BNCC. A missão da organização é

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma

aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes (MPBN, website).

Não é necessário fazer inferências, dada a clareza da proposição do grupo, constituído por organizações nacionais e transnacionais, no que se refere à formulação da política educacional. As fundações são protagonistas na proposição de orientações para as secretarias de educação e na formulação de materiais que permitem a tradução da Base em currículo e em prática da sala de aula por meio das formações e materiais didáticos. Esse modelo, ancorado em preceitos neoliberais de eficiência e resultados, orienta todo o ciclo da política educacional desde a proposição de uma base nacional comum, organização do currículo, proposição de formação de professores e gestores, organização de materiais didáticos e a verificação da aprendizagem por meio de avaliações *standardizadas*. Traduz-se por meio da política institucionalizada e da gestão dessas políticas a lógica empresarial já presente nas escolas públicas e que se escancara cada dia mais: eis o modelo reconhecido e ratificado para a educação do país, que foi construído, diga-se de passagem, com a pouca participação de uma diversidade de educadores e pesquisadores da educação. O que nos resta – e nos cabe – é a reflexão sobre quais sujeitos somos capazes de formar a partir de um projeto de Estado como esse, o sentido de educação que está sendo construído e por quais atores. Chizzotti e Ponce (2012, p. 32) elucidam esse ingresso de empresas, institutos e movimentos no campo educacional

Na nova geopolítica globalizada, o currículo escolar tem sido disputado como espaço de intensas lutas pelo poder, que se revelam pelos conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política.

Travestidos como integrantes de movimentos sociais, grandes instituições têm adentrado as políticas educacionais federais, estaduais e municipais com a manifestação expressa por meio do discurso da garantia da equidade e da qualidade da educação ofertada, vendendo facilidades que, no fim, cercam e ludibriam toda e qualquer ação educativa porque estão presentes nos mais diversos espaços e materiais que são utilizados por professores na implementação curricular.

Cita-se também o Movimento Todos pela Educação surgido em 2006 – de onde teve origem o Movimento Todos pela Base – que, além de coordenar uma série de proposições e

acompanhamentos para a organização dos currículos estaduais e municipais, é referência quando se trata de análises acerca do panorama educacional brasileiro. De acordo com Barbosa e Fernandes (2020, p. 118) “havia, em parte desses ‘parceiros’, tanto o interesse no sentido da definição do que deve ou não estar presente como conteúdo na base (a disputa ideológica) como a oportunidade de gerar a posterior venda de serviços (a disputa econômica)”. Além disso, as diferentes mídias abrem muito espaço para que suas vozes sejam ouvidas e se tornem referência – educacional – para a população.

Ao que parece, uma política tão bem estruturada seria capaz de resolver todos os problemas existentes de desigualdades educacionais e sociais, garantindo, efetivamente, a aprendizagem de todos, no entanto, uma produção curricular não basta para impactar a aprendizagem por si só. É necessário que a política envolva um conjunto de outras ações para implementar verdadeiramente o currículo e promover mudanças. A formação inicial e continuada, os materiais que são referência para o trabalho didático, entre outros são fatores importantes na efetivação da política educacional. Acontece que tanto uma quanto outra são também impactadas pela agenda neoliberal que, desde 2016, com a saída da presidenta Dilma, retornaram com força no governo retomando as reformas da década de 1990 e divergem das concepções que vinham sendo construídas desde então. Da mesma forma como estão presentes na proposição legal, organizam formações e produzem livros didáticos que, como já dito, são, em grande parte do país, o currículo dos professores. O próprio Movimento pela Base criou um site denominado Observatório que acompanha a implementação da BNCC em todos os estados. E há uma diversidade de outros sites, formulados por diferentes institutos e fundações com guias para a adequação curricular a partir da BNCC, formação para os educadores das diferentes etapas e planos de aula estruturados.

No caso da BNCC da Educação Infantil, as tensões que envolvem uma produção deste tamanho e importância também se fizeram presentes até por abranger as concepções da infância e o lugar da educação infantil na educação básica brasileira, além do desafio de se estruturar, de forma não prescritiva, algo que conseguisse respeitar a diversidade mesmo com a instituição de uma base comum, e que não se perdessem as conquistas já trilhadas pelo trabalho com bebês e crianças. No entanto, a tensão indicada evidencia que organismos multilaterais são os verdadeiros gerenciadores das políticas.

O desenho do documento, seguindo o modelo internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estava estruturado em áreas de conhecimento e em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a perspectiva da participação social delimitada a um

instrumento virtual. [...] A disputa pela hegemonia na produção da proposta da BNCC-EI estava centrada na polêmica entre atender às definições internacionais (políticas internacionais) ou às legislações nacionais (experiência local), pois ambas indicavam um caminho diferente de regulação social e educacional. Na educação infantil, a lealdade estava direcionada às definições dos documentos legais, especialmente as DCNEIs, e às crianças. Portanto, sua versão inicial teve como premissa a ideia de direitos das crianças, vinculados aos direitos de educação e de viver a infância. (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 119).

Em relação à Educação Infantil, as DCNEI foram a referência para a proposição do documento nacional inicial. Mas, mesmo com parte do grupo se mostrando resistente aos ditames já enunciados aqui, algumas batalhas foram perdidas para a produção escrita apresentando uma série de desafios às diferentes redes no momento de sua produção curricular para a infância. Embora se tenha como fundamento da BNCC o desenvolvimento de competências, a EI organizou-se por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência²⁷. No entanto, separar as crianças em três grupos por idade – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas – e estipular objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descaracteriza as produções que evidenciam a riqueza do trabalho com diferentes faixas etárias em um mesmo agrupamento. Podem reviver, também, discussões sobre ações mais assistencialistas ou escolarizantes de acordo com o grupo que se trabalha. Por fim, as rupturas entre as etapas, um desafio ainda a ser superado. Neste caso, surgem as divisões entre creche e pré-escola e desta para o ensino fundamental, com idades referenciadas pelo regramento da matrícula, desconsiderando todas as construções para a infância. Além disso, a descrição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos cinco campos de experiência, nos mesmos moldes do Ensino Fundamental, leva à ponderação sobre a organização de processos avaliativos baseados em estruturas sequenciadas numericamente, demarcando a progressão do que se espera que a criança aprenda.

Passo seguinte à proposição de um documento federal unificado foi a produção do currículo dos estados e municípios. No ano de 2017 a cidade de São Paulo iniciou as discussões, a partir da análise das versões da BNCC, para a atualização de sua documentação curricular.

²⁷ A BNCC para a Educação Infantil está organizada em: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se), Campos de Experiência (O eu, o outro e o nós / Corpo, gestos e movimentos / Traços, sons, cores e formas / Escuta, fala, pensamento e imaginação / Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento divididos em três faixas etárias: duas para a creche (bebês de 0 a 1 ano e 6 meses e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e uma para a pré-escola (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Já no documento do Ensino Fundamental há uma organização a partir dos diferentes áreas e componentes que trazem competências gerais e específicas, além de um conjunto de habilidades.

Em dezembro de 2017, o currículo do Ensino Fundamental foi lançado e, em 2018, o documento da Educação Infantil. Da mesma forma como as DCNEIs foram referências para a proposição da BNCC, na Rede Municipal de Ensino de SP, o Currículo Integrador da Infância Paulistana serviu de parâmetro para a escrita do Currículo da Cidade da Educação Infantil. A produção contou com especialistas em Educação Infantil e educadores da Rede, além de consultas públicas para a participação da maior parte dos profissionais da infância. O documento finalizado traz premissas que balizaram sua formulação, entre elas o percurso de mais de 80 anos da RME-SP, os documentos curriculares já produzidos e que referenciam a prática das unidades educativas. Entende-se que esse novo documento é um continuum do proposto no Currículo Integrador. Além disso, a preocupação com a integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil tem uma estrutura diferenciada da BNCC, considerando as diferentes documentações que foram referência para essa produção. Tendo nas interações e brincadeiras os princípios da ação pedagógica, a organização de projetos e da intervenção do educador, envolvendo as diferentes linguagens, se dá por essa via. As orientações são permeadas por ‘Cenas’, produzidas a partir da realidade das escolas, que elucidam, de forma prática, como se materializa na unidade educacional o proposto pelo documento curricular, seguidas de algumas reflexões pedagógicas que evidenciam as concepções por trás da prática. Um dos capítulos é dedicado à ação docente, ratificando a necessidade de professores bem formados para a ação com bebês e crianças, que tenham a capacidade de refletir o cotidiano vivido.

Dois aspectos merecem destaque nesta produção. Na contramão das discussões nacionais – de determinados grupos – o documento explicita o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais e para as relações de gênero, caminhando para políticas mais equânimes que consideram os sujeitos na sua integralidade e reconhecem a diversidade presente. Ainda mais em uma cidade como São Paulo, com a presença de diferentes grupos migrantes e indígenas, por exemplo, esse reconhecimento é essencial. Outro aspecto refere-se à própria BNCC. No decorrer da leitura do Currículo da Cidade é possível verificar que há tentativas de se aproximar da base nacional sem perder a identidade da Rede que, como explicitado, tem um histórico de constituição.

Reconhecemos que não são apenas esses documentos que expressam todas as concepções, princípios e normatizações da RME-SP para a EI, mas como um exercício inicial de aproximação, consideramos estratégico promover o diálogo entre a BNCC (BRASIL, 2017) e esses dois documentos da nossa

Rede. Vale lembrar que nossos documentos enfatizam a ação dos adultos para propiciar que as crianças tenham garantidos os seus direitos, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento humano de forma contextualizada. A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, foi escrita com o foco naquilo que se considera serem as aprendizagens essenciais que todas as crianças brasileiras têm o direito de constituir ao frequentar uma Unidade de EI. Há na BNCC (BRASIL, 2017) a defesa da ideia de que estar na escola é diferente de estar em outros espaços sociais, que a escola é um espaço privilegiado de constituição da identidade das crianças, de vivência de relações sociais e de realização de múltiplas experiências de aprendizagens. O texto, portanto, está centrado nas aprendizagens das crianças, e não nos princípios pedagógicos, na metodologia, nas proposições das ações docentes, pois estas são as decisões e contribuições que cada rede, escola ou professora(or) deverá fazer ao currículo. Por esse motivo, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) afirma continuamente que é apenas parte de uma construção curricular (SÃO PAULO, 2019, p. 197-198).

A proposição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento está presente, na última parte da produção, numa tentativa de adequação ao já proposto em documentos anteriores produzidos na Secretaria Municipal de Educação. O mote para essa organização não são os Campos de Experiência, mas os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana que, transformados na linguagem de objetivos de aprendizagem, puderam se aproximar dos objetivos da BNCC sem desconsiderar as implementações já incorporadas pela Rede.

O que se constata, por meio do breve histórico apresentado, é que ao longo dos anos os governos têm engendrado esforços no sentido de orientar a política educacional dos estados e municípios por meio de legislações e diretrizes com a manifesta preocupação em garantir a qualidade da educação ofertada nos diferentes lugares do país. O que nos cabe é problematizar os sentidos da qualidade em um contexto neoliberal e compreender quais os interesses presentes (implícita ou explicitamente) nos diferentes textos que são instrumentos de direcionamento e controle da classe hegemônica ao longo dos anos e com diferentes governos. Para assegurar os preceitos trazidos pela legislação para a garantia do direito à educação de qualidade de todos os sujeitos é necessário se aprofundar nas entrelinhas de boas ações ou ações salvadoras de determinados grupos que se dizem preocupados com o desenvolvimento do país. Não é necessário repetir seus interesses, mas é indispensável que a ação e a reflexão dos educadores se façam presente. É preciso compreender o que esses grupos defendem por política pública e qualidade, entre outros aspectos, que impactam o fazer docente.

E não estamos aqui desconsiderando os avanços nas políticas públicas, em especial as educativas, com a participação mais efetiva de educadores na formulação da documentação legal, como exemplo. O que se precisa fazer frente é em relação à doutrina curricular que,

imposta por vias legais, pode engessar e desconsiderar a diversidade e pluralidade cultural nas diferentes regiões do país.

De fato, são os tradutores da política que, ao interpretarem o texto legal e constituírem seus próprios projetos político pedagógicos em conjunto com os demais, promovem mudanças e podem transformar percursos que oprimem ou emancipam tanto o próprio docente quanto seus estudantes. Olhar mais atentamente a prática docente permitirá compreender de que forma os documentos oficiais são traduzidos.

Ball e Bowe (1992) ao formularem a abordagem do ciclo de políticas indicam a importância de explorar o processo de constituição do discurso da política na tradução realizada pelos professores relacionando o texto – currículo – à prática. É no processo de implementação da política que se manifesta a diversidade presente nos diferentes espaços escolares. O nível da tradução está diretamente relacionado com os conhecimentos, crenças e cultura dos diferentes sujeitos atores da prática. É nesse cenário que os conflitos, conformismos e resistências acontecem e que desencadeiam processos de transformação ou de permanência das reformas educacionais ou da política formulada. Nenhuma política é meramente implementada, mas passa sempre um processo de recriação pelos educadores e sujeitos que realizam a prática nas unidades educativas (MAINARDES, 2006). Os autores apontam, ainda, que a produção do texto permite ou não, a participação dos tradutores no processo porque

os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly e readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Mesmo sendo desejado que um texto da política permita essa co-autoria, o processo de tradução traz desafios que precisam ser observados de modo que a política ou reforma educacional possa ser implementada de forma a garantir aos sujeitos de direito o que lhes é devido. Nesse sentido, é importante olhar para os professores que atuam nas salas de aula e compreender os aspectos fundamentais para que efetivamente sejam parte de uma tradução consciente que promova aprendizagens emancipatórias dos sujeitos. Nesse cenário, formação inicial e continuada, organização dos recursos para implementação da política e autonomia para a proposição de projetos políticos pedagógicos que reconheçam e considerem a

multiculturalidade presente nos territórios, são possibilidades para a transformação da prática pedagógica ou podem ser tornar verdadeiros elementos de controle por parte de quem produz o texto da política.

As proposições das reformas educacionais, nos últimos anos, trazem uma separação – em maior ou menor grau – dos formuladores e dos implementadores como se aos professores coubesse apenas o exercício técnico de desenvolver a prescrição produzida por um grupo de intelectuais. Embora não trate especificamente sobre isso, Henry Giroux, desde a década de 1990, apresenta a discussão sobre a necessidade de os professores serem reconhecidos como intelectuais. De acordo com o autor (1997, p. 158) a “padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas”, parte de um projeto maior que temos discutido até aqui, para garantir a formação de mão obra para o mercado capitalista. Nessa lógica, mais importante que compreender de forma crítica as práticas ideológicas é ter domínio das técnicas de produção. Impacto relevante não só na atuação dos educadores, mas na formação dos estudantes.

Gostaria de dar uma pequena contribuição teórica para este debate e o desafio que ele suscita examinando dois problemas importantes que precisam ser abordados no interesse de melhorar a qualidade da "atividade docente", o que inclui todas as tarefas administrativas e atividades extras, bem como a instrução em sala de aula. Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 157-158).

Em outro trecho de seu texto, o autor enfatiza a importância de uma formação que permita aos educadores a consciência de que é por meio de sua atuação que os preceitos de uma sociedade mais justa e democrática podem ser alcançados.

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização

curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, p. 160-161).

Para que professores possam adentrar esse espaço, um dos aspectos de maior relevância é a formação, tanto inicial quanto continuada, ambas sugeridas pela LDB de 1996, destacando a reestruturação das dimensões da formação inicial e trazendo, no bojo da valorização profissional, a formação continuada como direito.

Na perspectiva dos reformadores, mudanças no contexto das escolas são mais eficazes se contarem com a adesão dos professores, uma vez que cabe a estes a tarefa de ‘transformar’ o que está sendo projetado em ações efetivas, formatadas nos processos de ensino-aprendizagem. Visam ainda produzir consensos e adesões para um processo em que a maioria foi excluída, nesse caso, das discussões e decisões acerca da BNCC (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 172).

Toda nova reforma requer apropriação para que possa ser implementada, o que traz a necessidade de organização de processos formativos estruturados. Campos *et al.* (2019) ao analisarem processos formativos para as mudanças educacionais, que foram desencadeados a partir da homologação da BNCC, indicam que, no caso específico da Educação Infantil, foram estruturados pelo MEC dois tipos de materiais: um que explica o currículo da EI e outro que explicita – de forma interpretativa – os campos de experiências de modo que o professor tenha mais indícios de como trabalhá-los, de forma bastante indutiva. Para além do indicado pelo governo federal há as produções de diferentes institutos e fundações que, mediante sites estruturados, oferecem formações e trilhas organizadas de modo a oferecer aos professores formas de materializar o currículo na sala de aula. Interlocutores do MEC, os empresários da educação “agem de forma orgânica e articulada” (CAMPOS *et al.*, 2019, p. 180) de modo a induzir explicitamente as ações desencadeadas na política pública.

Gatti (2019, p. 61) em documento produzido sobre formação de professores, além de apresentar um resgate histórico sobre esse processo, em especial na América Latina, evidencia “contradições na política educacional brasileira, por exemplo, sendo os empresários, por meio de organizações, influenciadores e ao mesmo tempo prestadores de serviços nessas políticas” com a implementação de modelos empresariais na educação. Se, de acordo com a própria autora, “não buscarmos a melhor formação para os que exercerão o magistério, estaremos alimentando um círculo vicioso de carências educacionais e dificultando a implementação de currículos inovadores na educação básica” (p.55), ao termos organismos multilaterais e instituições à frente deste trabalho, numa clara redefinição da relação entre privado e público, também os processos de reforma educacional que envolvem a implementação curricular serão redefinidos numa lógica que caminha na contramão de políticas contra-hegemônicas e que mantém os *status quo* desejado pela classe dominante, atuando, tanto na macro, quanto na micropolítica.

Sendo o currículo documento complexo, tanto escola quanto educadores esbarram em dificuldades na sua compreensão. “Secularmente habituados a uma lógica cartesiana triunfante para uma minoria, torna-se muito difícil pensar e muito mais difícil ainda acatar uma lógica diferente para qualquer coisa e, conseqüentemente, para a compreensão do currículo” (BERTICELLI, 2005, p. 38). Por esse motivo, os processos formativos são tão importantes para que se desconstrua a ideia de que são os educadores meras peças neste processo. Necessário mesmo é conhecer suas concepções e saberes profissionais e a relação que guardam com a prática, porque impactam diretamente a implementação da política pública.

A sua aplicação [novas orientações curriculares] na actividade lectiva corrente não depende da simples adesão conceptual do professor mas requer um contexto favorável (em termos de escola) e um suporte formativo que forneça ao professor estímulos e oportunidades de trocas de experiência e reflexão (PONTE, 1994, p. 193).

Com isso, entramos em contato com alguns indicadores que precisam ser observados, na prática, no sentido de compreender de que forma o currículo se materializa na sala de aula: formação e troca de experiência (ligadas à formação continuada), além do conhecimento didático e de ordem pedagógica. Nesse último, os professores contam com uma gama de possibilidades. Há os materiais didáticos que são produzidos pelo MEC, os que são das próprias Redes de Ensino e os que são produzidos por institutos e fundações. Para o ano de 2019 passaram a valer mudanças no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que impactam

consideravelmente a prática docente. Primeiro, porque o gestor da Rede agora pode selecionar o mesmo livro didático para todas as escolas do sistema de ensino e outro, que merece atenção, é a possibilidade de escolha do livro – para professores – da educação infantil. Ao mesmo tempo que a autonomia vem sendo cada vez mais estimuladas em legislações, de outro lado, há uma crescente produção de artefatos que podem cercear as possibilidades de escolha dos educadores. Formações e materiais didáticos estruturados que são, como já explicitado, formulados por diferentes organizações, estão cada dia mais presentes. No caso da educação infantil há planos de aula estruturados considerando os campos de experiência presentes na BNCC.

Não é à toa que há um estranhamento por parte dos professores quando as reformas são estruturadas. Fazem pouca ou nenhuma parte deste processo, recebem, em formato de guias, a forma como deve ser planejado o projeto político pedagógico da escola e a ação didática que, *a priori*, partindo de um processo de reflexão acerca do currículo, deveria ser criação dos próprios educadores porque são parte de um espaço que precisa ser representado no currículo praticado. O sucesso ou fracasso de qualquer política pública depende da articulação de diferentes autores, mas como parte do processo e não apenas de fragmentos. E no cenário atual há um outro enfrentamento que é o das redes empresariais que adentraram os espaços da política pública e estão a defini-las. “Resta evidente que temos um movimento do campo empresarial em direção ao campo educacional, ‘colonizando-o’ não apenas com o discurso gerencial, mas também com a criação de metodologias, normas, orientações oficiais, porém não regulamentadas, acordadas entre os atores que pactuaram este empreendimento (CAMPOS *et al.*, 2019, p. 175). Os professores, certamente, estão fora deste pacto.

Nesses contextos de disputas por sentidos e significados, não há uma única forma de resistir. Peter Moss considera possível dividir a expressão “Movimento de Resistência” colocando a ênfase em uma ou outra palavra. Pode ser legítimo aderir a movimentos de criação de práticas que mantenham um “campo dinâmico, em contraste com a ambição do discurso dominante de fechamento e obstrução” (MOSS, 2017, p. 20). Participar de um campo que afirma como dever do Estado “a democracia, experimentação e potencialidade” (MOSS, 2017, p. 25) é reconhecer a possibilidade de constituir propostas locais na disputa com as indicações nacionais. Os professores nas escolas precisam de parceiros em suas lutas, sejam eles os movimentos sociais, os pesquisadores ou os docentes universitários. Se é possível ao professor universitário e pesquisador ficar fora do debate da BNCC-EI, para os gestores e professores é impossível. É no contexto das práticas que reside o espaço do diverso na BNCC-EI: a parte local e diversificada do currículo. Essa diversidade precisa ser vivificada nos municípios e nas escolas (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 122).

O contexto da prática, rico em diversidade, saberes e experiências dos diferentes atores ali presentes, dá sentido ao texto da política e o transforma em prática. Se a tese defendida neste trabalho olha para esses sujeitos imersos em uma complexa teia, com construções pré-definidas que vão desde a BNCC até a planos de aula já estruturados, ela precisa ser desvelada para que possamos compreender de que forma esse currículo é traduzido, considerando tantas ‘forças’ que fazem parte do dia a dia dos professores. E mais, quais resistências estão presentes e que também são parte dessa teia.

No capítulo dois vamos adentrar o universo da educação infantil para entender, com os processos históricos, a constituição das políticas educacionais para a infância, além dos princípios e conceitos que são parte da interpretação e da tradução da política. O objetivo é subsidiar, mesmo que de forma breve, o que traremos no capítulo de análise.

Capítulo 2.

A Educação Infantil em foco

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (KUHLMANN, 1998, p. 30)

O objeto desta pesquisa não se dedica a adentrar, com profundidade, o universo do surgimento da educação infantil no país. No entanto, conhecer as concepções que embasaram seu advento nos permite compreender resquícios existentes, ainda hoje, no atendimento dos bebês e das crianças. Ainda mais se considerarmos ser recente, na cidade de São Paulo, a saída das creches da tutela da assistência para a educação.

No final do século XIX, aliado ao projeto político de modernização do país, havia o desafio de atender a classe empobrecida da sociedade que, em decorrência do processo histórico, vivia à margem da sociedade: negros, pessoas com deficiência, indígenas etc. As creches foram criadas para atender crianças de zero a três anos que até então, em muitos casos, eram abandonadas pelas mulheres que viviam em situação de miséria. Além disso, as mulheres (a força de trabalho feminina) necessitavam de um local para deixar os filhos enquanto trabalhavam nas fábricas. Surge, nesse contexto, a creche de caráter assistencial e caridoso. De acordo com Guimarães (2017, p. 90) as instituições que assistiam a infância “eram vistas com preconceitos, pois eram lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação” A autora indica que (p. 91)

No Brasil, o periódico *A Mãe de Família*, jornal científico, literário e ilustrado publicou, a partir de janeiro de 1879, uma sequência de cinco artigos sobre creche (o primeiro deles teve o título *A creche - asilo para a primeira infância*), escritos pelo médico dos expostos²⁸, o Dr. K. Vinelli. No artigo, o médico fez referência à creche para resolver o problema das senhoras burguesas as quais tinham em suas casas mães escravas. A originalidade de sua ideia foi separar as crianças escravas de suas mães e levá-las para as creches.

²⁸ No Século XIX a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo recebia bebês que eram abandonados por seus pais em uma roda de madeira, conhecida como roda dos expostos. Ela existia também em alguns mosteiros e conventos.

Ademais, as instituições foram criadas com a preocupação de que as mães deixassem de abandonar os bebês na Casa (ou Roda) dos Expostos. A situação de extrema pobreza e a entrada da mulher no mercado de trabalho ampliaram o número de crianças abandonadas em instituições de caridade, por isso as creches foram criadas. Data deste período a concepção de atendimento à infância que, referenciado nas concepções francesas²⁹, atendia crianças pobres. Seu nascimento marcava a separação entre as classes sociais e o atendimento da clientela com foco essencialmente assistencialista. Essa história está estreitamente relacionada com a história política, econômica e social presente no país: mudanças na constituição da sociedade capitalista, industrialização, ampliação dos centros urbanos, entrada da mulher no mercado de trabalho, índice elevado de desemprego, entre outros fatores que marcam o início dessas instituições educacionais no final do século XIX.

A proteção à infância teve como atores educadores, médicos, juristas e pessoas que, de forma articulada, impulsionam o aparecimento de instituições e associações para cuidar dos bebês e crianças e combater a mortalidade infantil com as práticas médico-higienistas. Nessa época, 1870, eram os higienistas que pensavam o “projeto” de instituição educacional. Segundo Kramer (1995) havia pouco interesse do poder público em organizar políticas para a infância, em especial para a classe empobrecida.

O surgimento dos primeiros jardins de infância particulares, para atender a alta aristocracia, além dos princípios higienistas, considerava, também, a educação como forma de propagar valores da classe dominante. A inspiração era a pedagogia de Friedrich Froebel. Havia aulas que tratavam do cuidado com o corpo, poesia, canto, observação da natureza, trabalhos manuais, além dos estudos morais e religiosos. O objetivo era garantir o desenvolvimento integral das crianças. Em 1875 é fundado o primeiro Jardim da Infância no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo. Somente no ano de 1896 o primeiro jardim de infância público é inaugurado junto à Escola Normal Caetano de Campos, que já tinha uma escola primária para a realização do estágio das estudantes normalistas. Recebia crianças dos 4 aos 6 anos em classes mistas. Como era de meio período, atendia as classes mais abastadas da sociedade paulistana, dando um caráter elitista ao ensino público.

²⁹ No final do século XVIII as primeiras instituições de atendimento às crianças surgiram na França, com o objetivo de atender crianças pobres, órfãs e os filhas dos operários. Além do caráter assistencialista, a instituição francesa também tinha um viés pedagógico: as crianças faziam aulas de tricô, costura, canto, matemática e ciências no intuito de formar hábitos e atitudes adequadas à sociedade.

Na década de 1920, com o ideário escolanovista, a renovação pedagógica se fez presente indicando mudanças na concepção do atendimento das crianças pequenas. O Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, indicava a tríade nutrir, educar e recrear como funções da educação nos jardins de infância. Na cidade de São Paulo o Departamento de Cultura e Recreação, criado em 1935 e tendo como diretor Mário de Andrade, coordenou os três primeiros Parques Infantis instalados nos bairros do Ipiranga, Parque D. Pedro II e Lapa. Nesse período a concepção de atendimento dava ares de mudança dado o contexto social. A classe popular passa a ser o foco das instituições públicas municipais, considerados a crescente industrialização e o aumento da população migrante.

Nessa época, eram atendidas nos parques crianças de 3 a 12 anos (os mais velhos no contraturno da educação primária) por professoras formadas na escola normal, na grande maioria. O planejamento dos tempos envolvia abordagens lúdicas e muitas atividades inspiradas na cultura e folclore brasileiros, dado ser Mário de Andrade o responsável pela pasta.

O golpe de Estado de 1937 trouxe, mais uma vez, mudanças na concepção do atendimento dos parques infantis que retomaram o caráter assistencialista com uma conotação disciplinar trazendo para o foco a educação física em detrimento às brincadeiras e atividades marcadamente culturais.

Na década de 1940 tem início, com o crescimento da cidade, a demanda por serviços públicos de atendimento à infância. Para solucionar de forma provisória o desafio, foram criados os Recantos Infantis e os Recreios Infantis em bairros mais afastados do centro. De acordo com Campos (2015) tem início nesse período um problema enfrentado até hoje pelo município que é a demanda represada para o atendimento de crianças pequenas, o que levou o poder público a organizar soluções reducionistas dos Parques Infantis. Em 1947 a Secretaria de Cultura e Higiene foi desmembrada criando a Secretaria de Educação e a de Higiene. Nesse período já havia 23 unidades infantis na cidade.

É possível verificar a partir do percurso histórico as diferenças entre as classes marginalizadas e burguesas porque, mesmo nos espaços educativos, as propostas se diferenciavam. Enquanto os bebês e crianças mais abastadas conviviam com propostas pedagógicas, para além das atividades de cuidado, tanto em casa quanto nas creches e pré-escolas, as menos favorecidas tinham como foco o cuidado e a nutrição, olhadas muito mais pelo prisma da deficiência e da carência, do que da possibilidade de aprendizagem.

Cabe um parêntese à história do município de São Paulo, dada a relevância de conhecer o impacto global nas políticas para a infância locais. De acordo com Guimarães (2017) data de 1946 a criação do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF) que, fazendo uso de

acordos entre organismos internacionais e domínios públicos, assume a definição de políticas para a infância em países subdesenvolvidos com foco na filantropia, higienismo e puericultura. A UNESCO, por meio da UNICEF, passa a orientar diferentes países sobre a educação de menores de 7 anos. Além desse, outros organismos como Organização Mundial da Saúde e Fundo das Nações para a Alimentação, passaram a intensificar a atuação nos países chamados de terceiro mundo de modo a erradicar a miséria atuando nos espaços públicos de atendimento à infância.

Eram muitos os debates sobre o papel da educação na idade de 0 a 6 anos, especialmente sobre seus direitos, tanto que em 1959 foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU. A valorização da infância passou a ser objeto de atenção dos governos e ações foram sendo desencadeadas por essa demanda. Foi nessa época que as mudanças econômicas no país (necessidade de mão de obra e qualificada) geraram uma atenção do poder público para a educação das classes populares. Desse período em diante a demanda por creches públicas cresceu consideravelmente.

Na cidade de São Paulo, a Rede de Ensino Municipal, criada em 1956, tinha dois desafios grandes para atuar. Um deles, histórico, era a necessidade de atender a demanda da cidade por espaços públicos enquanto os pais trabalhavam. O outro, relacionava-se ao fracasso escolar identificado na escola primária (esse problema era parte do cenário nacional). A universalização do ensino escancarou as dificuldades de ensinar e de aprender da população menos favorecida, historicamente excluída, e sem acesso ao universo da leitura e da escrita. Com isso, a fase pré-escolar passou a atuar de modo a minimizar esse cenário, mudando drasticamente seu caráter recreativo e cultural para preparatória para a escola primária. O atendimento passou a ser exclusivo até os 6 anos de idade e os turnos diários foram ampliados.

Foi no ano de 1975 que as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) são denominadas, no lugar de parque, recanto ou recreio. Importante ressaltar que Estados e Municípios atuavam, por vezes, de forma autônoma às políticas Federais que ainda prezavam pela orientação assistencialista da educação infantil e com preferência ao ensino privado. Kramer (1995) indica que foi na década de 1970, por meio do Projeto Casulo do Governo Federal, que repasses passam a ser realizados às instituições comunitárias para o atendimento de crianças em idade pré-escolar de famílias de baixa renda. O atendimento era feito por voluntárias. O projeto, parceria entre governo federal e organismos internacionais, pretendeu assistir as crianças pobres e liberar as mulheres para o mercado de trabalho.

A concepção de educação da infância presente nas políticas e projetos indicava claramente uma educação higienista e compensatória que culpabilizava, desde cedo, as crianças

por seu fracasso escolar dada sua carência cultural (GUIMARÃES, 2017). No entanto, é preciso reconhecer a importância das ações para a primeira infância dessas décadas porque delas decorreram legislações importantes que reconheciam a educação como direito. Na década de 1980, a promulgação da Constituição Federal (1988) insere a Educação Infantil como responsabilidade do Estado e evidencia a natureza educacional do atendimento à infância. Tal ação fez com que a educação saísse da área da assistência e se constituísse enquanto área exclusiva da educação.

Não obstante a atenção tenha se voltado para a importância do atendimento da criança em idade pré-escolar, os documentos oficiais do MEC deixavam claro que o projeto de atendimento entendia a criança (especialmente as carentes) como um sujeito que precisava ser reconstruído no sentido de que lhe faltavam muitas coisas dada sua condição social, por isso, a educação compensatória. Ademais, o preceito era uma educação de baixo custo e que atendesse um extenso número de crianças, nem sempre com profissionais adequados.

É preciso inserir, neste contexto, o atendimento dos bebês de 0 a 3 anos nas creches municipais. No final da década de 1970 houve expansão do atendimento dessa faixa etária e organismos internacionais, como a UNICEF, passaram a incentivar a abertura de creches. Além disso, foram os movimentos de luta por espaços públicos que instauraram o planejamento dos atendimentos de crianças de 0 a 3 anos de idade na cidade de São Paulo, que teve início na Secretaria de Bem-Estar Social por meio de convênios com entidades sociais e atendimentos diretos.

Esses movimentos, além de requererem espaços onde os filhos pudessem ser atendidos, inseriram na discussão o atendimento que aliasse cuidado e educação como direito da criança. Mas é na década de 1980 que surgem os currículos e propostas para a educação pré-escolar, além da Constituição Federal que fortalece as discussões, em diferentes segmentos, sobre a oferta da educação para os bebês e as crianças na construção de uma proposta que prezasse pela aprendizagem, pelo desenvolvimento e pelo reconhecimento de que são sujeitos de direitos de uma educação de qualidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente é publicado em 1990 também no intuito de assegurar a proteção integral à infância, com detalhamento de seus direitos.

Nos últimos dez anos a educação pré-escolar teve seu reconhecimento consolidado na medida em que a sociedade entendia a necessidade de um espaço adequado aos pais trabalhadores e, também, pela importância dessa organização para a aprendizagem e o desenvolvimento desse sujeito de direitos. Em 1993 o MEC cria a Coordenação da Educação Infantil e publica, em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil visando promover a

melhoria do serviço ofertado para a infância, além da aplicação de recursos financeiros. A proposta traz uma preocupação com a educação integral da criança de 0 a 6 anos de idade, nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo, além da permanência das ações de saúde e assistência. É referenciada nos preceitos de cuidar e educar como complementares na educação infantil. Avanços consideráveis são trazidos no documento da política quando, por meio de objetivos próprios, afasta a preparação para o ensino primário como objetivo da etapa.

Outro fator importante é a delimitação do papel do educador da infância. Avanços no entendimento sobre o cuidar e o educar com ambientes propícios demanda um educador que conheça a faixa etária e tenha capacidade de planejar espaços e intervenções adequadas. Ele é o mediador dos tempos e dos espaços de modo a assegurar a construção de novos conhecimentos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, inseriu a creche e a pré-escola como primeira etapa da educação básica. A lei passou por muitos avanços desde a sua primeira publicação em 1961, onde estabelecia, em seu artigo segundo, que a educação poderia ser ministrada tanto no lar quanto em espaços escolares e cabia às famílias escolherem que tipo de educação designariam aos seus filhos, de acordo com seu gênero (BRASIL, 1961). No texto publicado em 1971, apesar de avanços no ensino das crianças a partir dos 7 anos e da ampliação das discussões sobre uma base nacional comum, não houve mudanças no atendimento das crianças em idade de creche e pré-escola.

Ao menos nos textos legais, em especial após a LDB de 1996, o caráter assistencialista deixa de existir. Os dois segmentos da educação infantil, creche com atendimento de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos, organizam o projeto pedagógico com vistas ao cuidar e educar com foco no atendimento qualificado. Ter um professor formado na modalidade normal ou licenciatura também é um marco no sentido de entender que há um profissional qualificado para a realização das intervenções na educação infantil. Embora exista uma discussão sobre a formação inicial de professores e do que é entendido como qualidade, não adentraremos nessa pesquisa. Importante destacar que em 2006 a Lei Federal nº 11.174 estabeleceu a matrícula de crianças com 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos de duração (cinco anos no ensino fundamental I e quatro anos no ensino fundamental II). A pré-escola ficou com a responsabilidade de atender crianças com 4 e 5 anos de idade.

No decorrer das últimas décadas diferentes documentos foram publicados a fim de regulamentar a legislação e assegurar os direitos preconizados. Destacaremos, em seguida, de forma sucinta, os principais documentos federais.

Em 1998, foram publicados três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, enviados a todos os professores do país, com orientações pedagógicas que visavam subsidiar a organização da política dos estados e municípios para atender, de forma integral (especificidades cognitiva, emocional, afetiva e social) as crianças de 0 a 6 anos de idade, de forma que pudessem exercer, enquanto sujeitos de direito, sua cidadania.

Ao identificar que os diferentes municípios do país desenharam propostas curriculares para o atendimento de crianças pequenas, o MEC por meio da Secretaria de Educação Fundamental, organizou a publicação com o detalhamento do que deveria ser o atendimento pedagógico de bebês e crianças. O Referencial, parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é considerado um avanço para a época, pois esclarece o que deve ser ensinado à criança mediante a definição de objetivos de aprendizagem, conteúdos e a orientação didática ao professor. Traz reflexões sobre a organização dos agrupamentos, tempos e ambientes das unidades de educação infantil. Está organizado em eixos que devem ser considerados de forma integrada ao planejar a intervenção com a criança: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, artes visuais e matemática.

Embora o foco esteja no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, o protagonismo não fica tão evidente dado que na proposição os pequenos respondem aos estímulos organizados pelos professores. Importante frisar não se trata de uma crítica ao planejamento e à organização do trabalho didático realizado pelo adulto (isso é essencial), mas a concepção do papel da criança nas atividades pensadas para a infância.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

O documento referenciou a organização de políticas curriculares e formativas nos diferentes municípios e o trabalho dos professores das unidades de educação infantil.

Além da produção de documentos curriculares o Governo Federal publicou o Plano Nacional de Educação (2001-2010), decorrente do disposto no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação nos diferentes níveis de poder ao longo de uma década. Para produzir a lei foram feitos estudos e

diagnósticos da realidade da educação brasileira nas diferentes etapas e modalidades do ensino de modo a assegurar direitos por todo território nacional. Em síntese, apresenta como objetivos a melhoria da qualidade do ensino ofertada, a elevação do nível de escolaridade da população, a garantia da gestão democrática e a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2001).

Para a educação infantil, as metas envolviam a ampliação de vagas e o atendimento, até 2010, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos, além de estabelecer parâmetros para a construção e o funcionamento das unidades de educação infantil e de qualidade do serviço ofertado. Além disso, há indicações sobre a formação mínima de professores e equipe gestora. Decorrente da publicação, planos estaduais e municipais deveriam ter sido organizados para que as metas e estratégias fossem adequadas às diferentes realidades, o que não se tornou realidade tendo, como consequência, poucos avanços na organização da política de educação de Estado.

Isso se deu, por alguns motivos. Podemos destacar que há uma complexa relação entre o Ministério da Educação e os órgãos educativos dos Estados e Municípios na formulação das políticas educacionais que, por vezes, chegam a ser contraditórias. Por outro lado, o entendimento de que os pleitos e encaminhamentos da sociedade civil, que esteve presente nas discussões para a formulação do Plano, em especial por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, além da ANPED que produziu pareceres, foram desconsiderados. O resultado é um Plano que não se tornou diretriz para a formulação e avaliação das políticas educacionais pelo país. Os avanços identificados foram muito mais fruto do planejamento regional do que federal.

O Plano Nacional de 2014, Lei nº 13.005, retoma algumas metas do plano anterior, por não terem sido atingidas, e amplia outras. É uma legislação que apresenta metas e estratégias não trazendo, o que é fruto de muitas críticas, um diagnóstico do cenário educacional brasileiro que pudesse dar mais robustez ao indicado no texto da lei. Falta ao documento, também, as deliberações aprovadas pela CONAE que se esforçou para, no escrito, expressar a educação desejada pela sociedade brasileira. No caso das metas estabelecida para a Educação Infantil permanece a preocupação com o acesso, indicando a necessidade de universalização da educação infantil na pré-escola e atendimento de 50% das crianças em idade de creche.

Não nos deteremos aqui ao cenário macro que marcou a produção dos dois Planos Nacionais de Educação, mas é importante destacar que sua produção, nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Dilma Rousseff foram marcados por estratégias políticas previamente delineadas que privilegiaram o protagonismo do Governo Federal, com toda uma rede de relações estabelecida com diferentes agências multilaterais, embora haja o

reconhecimento, na formulação do Plano de 2010, da participação maior da sociedade civil e na aparição de reivindicações históricas dos educadores.

Dando continuidade ao olhar para a documentação publicada para a Educação Infantil, em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foram produzidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) da Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de induzir e propor referências para a formulação das políticas educacionais para crianças de 0 a 6 anos de idade. Sua produção também teve como objetivo atender a determinação legal presente no Plano Nacional de Educação com vistas ao estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços da educação infantil e a possibilidade da melhoria da qualidade baseada em avaliação e dados. O documento traz os fundamentos da educação da criança de 0 a 6 anos, passando pela concepção de criança e de pedagogia da educação infantil, e um debate sobre o que se entende por qualidade.

O volume 2 do documento traz de forma pormenorizada as competências dos sistemas de ensino (federais, estaduais e municipais) e estabelece os parâmetros nacionais para a qualidade para as instituições de Educação Infantil que envolve os seguintes aspectos:

- Proposta pedagógica;
- Gestão das unidades de Educação Infantil (funcionamento, organização dos agrupamentos);
- Profissionais que atuam na educação infantil;
- Interações realizadas pelos profissionais que atuam na educação infantil; e
- Infraestrutura das instituições

Em 2009, com o objetivo de detalhar os parâmetros que garantissem a qualidade no serviço ofertado ao público de 0 a 5 anos de idade, o MEC publicou o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, produzido sob a coordenação conjunta entre MEC, Ação Educativa, Fundação Orsa, UNDIME e UNICEF (BRASIL, 2009). Há sete dimensões (cada uma com um conjunto de indicadores) a serem analisadas com o uso de cores para a avaliação. Se o indicador presente na dimensão estiver consolidado, usa-se a cor verde. Para aqueles que não estão consolidados, mas já aparecem de forma eventual, a cor amarela, pois merecem atenção. Os indicadores que ainda precisam ser incorporados à prática recebem a cor vermelha que demanda atenção e ação imediata. A avaliação culmina na organização de um plano de ação que tem como corresponsáveis os educadores e os familiares.

As dimensões presentes são:

1. Planejamento institucional

2. Multiplicidade de experiências e linguagens
3. Interações
4. Promoção da saúde
5. Espaços, materiais e mobiliário
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

A proposição é interessante no sentido de indicar, em primeiro lugar, a avaliação da implementação da política educacional nos diferentes espaços educacionais infantis, além de trazer a participação de toda comunidade escolar, em especial os familiares, na discussão sobre o projeto político pedagógico e as rotinas da infância.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, foi produzida com a intenção de estabelecer a base nacional comum que deve orientar a organização das propostas pedagógicas das redes de ensino. As mudanças no cenário educacional, como o novo Ensino Fundamental de nove anos e a ampliação do ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos, deixaram as outras publicações defasadas. O entendimento é que, com a ampliação dos direitos à educação, uma nova legislação se faz necessária.

O documento da educação infantil está alicerçado nos princípios éticos, estéticos e políticos, e apresenta como objetivos (BRASIL, 2010, p. 11):

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

As DCNEI apresentam avanços se comparadas à publicação anterior, do Referencial Curricular para a Educação Infantil, em diferentes aspectos. Podemos destacar o fato da criança ser considerada como o centro do processo de aprendizagem, como sujeito das práticas permeadas pelas interações sociais, fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Indica como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, apresenta mais subsídios sobre como a criança aprende e traz como indissociável o cuidar e o educar nas unidades de educação infantil.

Embora já tenhamos, neste trabalho, traçado algumas linhas sobre a produção da Base Nacional Comum Curricular, a retomaremos aqui, de forma breve, a fim de fechar o histórico de publicações que orientaram, no decorrer dos anos, a organização da política pública para a infância. Cabe ressaltar que a produção de uma base nacional cumpre exigências presente nas diferentes leis já apresentadas aqui, entre elas a LDB de 1996.

A BNCC da Educação Infantil (e do Ensino Fundamental) foi homologada em dezembro de 2017 em sua terceira versão. A produção do documento faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais e traz, de acordo com o já presente em outras produções, as interações e brincadeiras como eixos estruturantes e introduz seis direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além de apresentar cinco campos de experiência nos quais se estruturam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A reunião de profissionais de diferentes estados e de especialistas das universidades, que contava com mais de 116 pessoas, foi organizada pelo MEC, com indicações do CONSED e da UNDIME, de modo que a primeira versão da base fosse construída. O grupo analisou propostas curriculares dos estados para que a produção da primeira versão tivesse elementos de reconhecimento por parte dos educadores do país, entre eles, vertentes de teorização curricular e a diversidade cultural, religiosa e de gênero presente em um país como o Brasil, de dimensões continentais.

Em setembro de 2015 a primeira versão passou por consulta pública e teve, de acordo com o MEC, mais de 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016 foi publicada a segunda versão que apresentou muitas alterações para a educação infantil. Entre maio de agosto do mesmo ano foram realizados seminários estaduais por todas as regiões do país, que contaram com a presença maciça de professores e especialistas na área, para a discussão do conteúdo no texto. O que se pode constatar nesse processo, dada a participação das pessoas, é a preocupação com os rumos da educação no país.

No entanto, com o impeachment da presidenta Dilma, alguns setores da sociedade (que indicaram que o texto da BNCC tinha viés ideológico e de esquerda), ganharam força e espaço nas discussões e na proposição da terceira versão. Parte dos avanços trazidos na segunda versão, tratando-se de um referencial para a organização dos estados e o planejamento dos professores, foram desconsiderados e, por fim, a 3ª versão foi publicada e homologada em dezembro de

2017. Neira, Júnior e Almeida (2016) analisaram o processo de construção da base e permitem, em artigo publicado, uma reflexão sobre as concepções trazidas na segunda versão.

Pode-se considerar como grande contribuição da segunda versão da BNCC a participação do Estado e da sociedade na definição do que possa ser um ponto de partida para as propostas curriculares públicas, privadas e das unidades. Os currículos das escolas brasileiras não podem mais continuar à mercê da mídia, das empresas, das editoras, dos grupos que constantemente pressionam escolas e professores para que determinadas formas de ver o mundo sejam validadas e outras esquecidas ou apagadas. O Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem, precisam acessar, aquilo que lhes foi roubado e que constitui um direito. Falo de conhecimentos que foram sequestrados, tergiversados, discriminados, folclorizados e canibalizados. Muitos deles coisificados em propostas herméticas, transmitidos verticalmente ou, simplesmente, negligenciados. As professoras e professores não poderiam simplesmente tomar o documento como referência para planejar as aulas. A segunda versão não afirmava qual livro o estudante deve ler, qual brincadeira brincar, qual obra de arte apreciar ou produzir, qual figura geométrica conhecer, qual acidente geográfico visitar, etc. Isso cabe à escola decidir. As escolas teriam que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla. A segunda versão da BNCC não pretendia ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o começo. Qualquer projeto pedagógico ficaria a dever caso se restringisse somente ao que consta no documento. Olhando para o perfil de sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC (2016, p. 39-40).

Ainda hoje, quase cinco anos após a homologação da BNCC, é preciso que as reflexões sobre o projeto formativo trazido neste documento continuem sendo realizadas. Os currículos produzidos pelas diferentes redes de ensino do país carecem de um olhar crítico, em especial após o período pandêmico, para que as identidades territoriais não se percam e que para que cumpram seu papel emancipatório, garantindo direitos.

2.1 A educação infantil na cidade de São Paulo – documentação curricular

A Educação Infantil na cidade de São Paulo está próxima de completar 90 anos (em 2025). Os primeiros parques infantis foram criados no ano de 1935, sob a orientação do então chefe do Departamento de Cultura, Mario de Andrade. Há, em todos esses anos de história, mudanças consideráveis nas concepções de infância e de criança, além do trabalho realizado pelos educadores com pressupostos mais ou menos educacionais, de acordo com os contextos social, econômico e político da cidade.

Na década de 1940, o crescimento da população da cidade, dadas as oportunidades de emprego, fez com que a prefeitura tivesse que se organizar para o atendimento da demanda e, para isso, foram criados os Recantos e Recreios Infantis, considerados modelos simplificados dos Parques Infantis já apresentados. Desde então, há um esforço constante do poder público para dar conta de assegurar que todas as crianças possam frequentar as unidades de educação infantil. No ano de 1975 os Parques, Recantos e Recreios infantis passaram a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Há também uma mudança na denominação da função desempenhada pelos profissionais: os educadores recreacionistas passam a ser denominados professor de educação infantil.

Em relação as creches, nas décadas de 1970 e 1980 havia, no município, uma rede totalizando 120 unidades. Apenas 4 eram diretas e todas estavam sob a tutela do órgão de Bem-Estar Social. Desde a década de 1980 discussões sobre o atendimento das crianças têm sido realizadas e, especialmente nessa época, há uma mudança de perspectiva: estudiosos ampliam o olhar sobre a vaga como garantia do direito das mulheres trabalhadoras para o direito das crianças à educação. A Constituição Federal, de 1988, traz, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, além da LDB de 1996 que reafirma o compromisso com a educação das crianças pequenas ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nessa mesma lei, há a determinação de que as creches sejam incorporadas nos Sistemas Municipais de Ensino, e, em 2001 o Município de São Paulo passa a fazer essa transição. As creches saem da Secretaria de Assistência Social e passam para a Secretaria Municipal de Educação.

A mudança, organizada por meio de legislações específicas, trouxe a alteração da denominação de Creche para Centro de Educação Infantil (CEI) e, também, a reorganização dos profissionais que neste espaço trabalhavam: de pajem, auxiliar de desenvolvimento

infantil³⁰ e professor, o atendimento passou a ser feito por Professor de Desenvolvimento Infantil, Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola. A formação passou a ser intensificada no sentido de garantir a qualidade do serviço ofertado.

Considerando a qualidade como construção, a SME publicou diferentes normatizações e organizou diferentes programas para que, tendo em conta os espaços formativos organizados nas unidades diretas, os educadores pudessem refletir sobre as concepções presentes nos documentos oficiais e analisar a prática pedagógica.

É preciso destacar que há uma diferença na organização da carga horária de estudos dos professores dos CEIs e das EMEIs. Nos CEIs os professores de educação infantil têm três horas semanais de estudo coletivo com o Coordenador Pedagógico, diferentemente das EMEIs que, de acordo com a opção de jornada do professor, pode ter até oito horas aula de estudo coletivo. Nas unidades indiretas e parceiras (fruto de parcerias entre OSCs e SME) esses momentos formativos acontecem nas quatro reuniões pedagógicas organizadas anualmente. Ponto que necessita de discussão do poder público dada a importância do espaço formativo para a garantia dos direitos das crianças e a qualificação da ação docente. Há aqui um tema muito interessante que merece aprofundamento.

Dentre as publicações realizadas pela Secretaria de Educação no decorrer dos anos, é possível ver um avanço na construção de materiais, que vão além do currículo, de modo a olhar por diferentes prismas o trabalho realizado nos espaços infantis.

Tabela 4 – Materiais publicados para a Educação Infantil da cidade de São Paulo

Ano	Documento	Observação
1971	Programa de atividades para a educação pré-escolar	Documentos com ênfase em pressupostos mais educativos do que assistenciais, embora preparatórios para o primeiro grau
1972	Plano para pré-escola	
1974	Currículo pré-escolar	A educação pré-escolar aparece como um direito da criança, embora continue com o caráter preparatório e compensatório
1980	Programação específica de educação infantil	Indicação de objetivos para diferentes áreas (entre elas linguagem, motricidade, habilidades sociais etc.)

³⁰ Os profissionais dessa função realizaram o curso “ADI Magistério” para atender às determinações previstas em Lei, dado que se tratavam de educadores apenas o “2º Grau” completo. Desde então, apenas professores com formação específica de magistério puderam prestar concurso para atuar nas unidades diretas.

1983	Ações Prioritárias- Integração EMEIs. – EMs. – 1ª e 5ª séries	Há, no documento, o reconhecimento das especificidades da EI, embora ainda haja um caráter preparatório da pré-escola
1985	A Pré-Escola que queremos – Programa de Educação Infantil	O documento traz uma valorização maior dos pressupostos pedagógicos da educação infantil
1987	Proposta de Programação de Educação Infantil	Concepção piagetiana
1992	Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 - 1992	Documento com perspectiva mais reflexiva do que de orientação, para subsidiar os educadores. É perceptível no texto a mudança da concepção de criança
1996	Organizadores de área na educação infantil	Documento mais diretivo com vistas à “qualidade total” nas escolas
2004	Cadernos temáticos de formação II – Educação Infantil	Tema: Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo
2006	Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo	Os ambientes da educação infantil são problematizados para ampliar as experiências das crianças
2007	Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil	Apresenta uma orientação mais diretiva ao trabalho com as crianças dos CEIs e das EMEIs, indicando diferenciações de acordo com as idades das crianças
2013	Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares	Provoca a reflexão sobre diferentes tipos de avaliação e sobre a documentação pedagógica
2015	Currículo Integrador da Infância Paulistana	Documento referência da organização dos tempos e espaços das unidades de Educação Infantil da Rede de SP
	O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil	Orientações sobre o uso pedagógico dos recursos tecnológicos
	Revista Magistério – 80 anos da Educação Infantil na Rede de Ensino de São Paulo	Revista com artigos sobre a história da Educação Infantil na cidade de São Paulo
	Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana	Documento orientador da ação supervisora e dos gestores, que subsidia a construção de uma educação de qualidade
2016	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	Documento com referências para a realização da Autoavaliação institucional e participativa, com 9 diferentes dimensões

2017	Revista Magistério – Das Creches aos CEIs	Edição comemorativa dos 15 anos da passagem das unidades de educação infantil da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação
2018	Plano Municipal pela Primeira Infância	Embora não seja um documento curricular, traz metas para a Educação na garantia dos direitos das crianças.
2019	Currículo da Cidade – Educação Infantil	Documento que amplia o Currículo Integrador da Infância Paulistana, a partir das discussões trazidas pela BNCC
2020	Orientação Normativa – Registros na Educação Infantil	Orientações para os registros elaborados pelos educadores sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças
	Orientação Normativa – Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil	A alimentação, neste documento, é discutida como atividade pedagógica e, portanto, planejada pelos educadores
2021	Trilhas de Aprendizagem – Educação Infantil	Orientação aos familiares para a intervenção com crianças, em casa, em decorrência da pandemia da COVID-19

Fonte: Elaboração da autora com base em Abuchaim (2015) e no site da SME – SP.

Conforme apresentado na Tabela 4, há uma diversidade de documentos curriculares que foram sendo produzidos ao longo dos anos para orientar o trabalho realizado pela educação infantil. Vai ao encontro das discussões desta pesquisa o fato de que o contexto interfere consideravelmente nas proposições realizadas. As mudanças da secretaria de assistência para a secretaria de educação, as mudanças de governo na cidade, e mesmo de equipes que atuam na SME, trazem concepções diferenciadas nos textos formulados, ratificando a presença dos contextos de influência. Mesmo sob a égide da Secretaria de Educação, há retornos nas concepções preparatórias da educação infantil quando observados os documentos do século passado.

Abuchaim (2015, p. 271), em estudo realizado sobre a construção do currículo para a educação infantil da cidade de São Paulo, traz uma perspectiva interessante sobre a construção dos documentos.

Na rede municipal de São Paulo, os documentos, ao longo do tempo, foram evoluindo em objetivos, conceitos e formas de articulação com as escolas. É interessante constatar que cada documento teve um contexto de elaboração por parte da equipe central da SME (envolvendo mais ou menos a rede como

um todo) e um contexto de recepção por parte das escolas. Esses dois momentos parecem estar totalmente relacionados. Um documento que não parte de um diagnóstico da realidade da rede, não só em termos de atendimento, mas das concepções pedagógicas que estão norteando o trabalho das escolas, e que não é previamente discutido com as mesmas, tende a não ter maior impacto nas unidades. Também, se não há um trabalho intenso de formação que estimule a reflexão acerca do mesmo, ele tende a ser, como muito ouvi nas entrevistas: “mais um documento da rede”.

Cabe destacar a indicação da evolução, em especial, dos conceitos e concepções que são apresentados em cada um dos documentos descritos. A criança passa de indivíduo assistido (com muitas faltas) para sujeito das aprendizagens. Isso traz desafios à organização dos espaços e à ação docente. Ademais, para além do contexto da formulação do texto da política, aparece na fala da pesquisadora o contexto de tradução, também objeto dessa pesquisa. É preciso compreender se as mudanças trazidas no texto prescrito também, ao longo dos anos, se efetivaram na prática dos professores. Isso é uma das proposições desta pesquisa.

Para dar continuidade na trajetória, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológico, com aprofundamento na abordagem do ciclo de políticas, apresentação dos instrumentos e do *locus* e sujeitos da pesquisa. Por fim, tratamos da análise do discurso.

Capítulo 3.

Percurso Metodológico da Pesquisa

Iniciar um projeto de pesquisa insere na vida do pesquisador uma série de inquietações e dúvidas que vão se dissipando aos poucos e dando forma ao que, por fim, se torna a tese. Nesse percurso, é o aprofundamento bibliográfico, que envolve as produções já realizadas por outros pesquisadores e o que os teóricos podem nos provocar e ensinar, que permite uma clareza não só do percurso a trilhar, mas da forma como deve ser feito esse caminho. Tarefa árdua, mas instigante.

Desde a década de 1980, mudanças na compreensão sobre a realização de pesquisas ampliaram as possibilidades do pesquisador no momento que inseriram, para além de estudos de produtos ou de questões mais gerais, o olhar para os processos e para os contextos mais específicos onde o problema é observado. Além disso, os estudos qualitativos, que também ganham força nessa época, passam a permitir uma diversificação na metodologia utilizada para os estudos, ampliando as possibilidades de interpretação dos objetos de estudo e, em última instância, dos sujeitos de pesquisa. O papel do pesquisador, que até então deveria ser externo, de quem olha de fora o problema, passa a ganhar outro caráter com a valorização do olhar “de dentro” muitas vezes com o olhar intrometido e comprometido do próprio pesquisador na pesquisa. Em suma, nos últimos anos a diversidade que adentrou o mundo da pesquisa com uma variedade de temáticas, referenciais teóricos, enfoques, abordagens metodológicas e contextos de produção, permitiu que o problema fosse aprofundado de formas diferentes ao mesmo tempo que trouxe o desafio, com a complexidade, de manter a qualidade do que é produzido (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2001). Foi o que buscamos fazer com esta tese.

De acordo com Severino (2007) é necessário que se tenha um postura crítica e rigorosa para conferir qualidade ao trabalho, por isso, a escolha das fontes e a análise das mesmas, num primeiro exercício de pesquisa bibliográfica buscaram, por meio de bases de dados reconhecidamente especializadas, conhecimentos já consolidados para o início desta pesquisa que pudessem iluminar o caminho a ser percorrido e que nos permitiu verificar lacunas que merecem aprofundamento, porque há uma série de aspectos que precisam ser analisados de modo a capturar, não só o que está dado nos textos, mas o que de fato se passa com os sujeitos. A revisão da literatura é atividade fundamental para o trabalho, porque além de permitir conhecer o que já foi produzido, apresenta ao pesquisador indicativos quanto às possibilidades metodológicas, a análise a ser realizada além de autores que podem servir de referência. Como parte desse exercício, compor o estado da arte é fundamental para a construção do

conhecimento científico e, aos poucos, vai-se definindo ao e pelo pesquisador, de forma muito mais clara, a construção e problematização do objeto de pesquisa de forma a delimitar o percurso do trabalho.

Para ir além dos acidentes e contingências que nos envolvem, é necessário partir de outra posição e começar do que normalmente não é considerado. A teoria oferece essa oportunidade, a possibilidade de desidentificação: o efeito de trabalhar “sobre e contra” as práticas predominantes de sujeição ideológica. A questão da teoria e do esforço intelectual nas ciências sociais deveria ser, nas palavras de Foucault, “minar o poder”, engajar-se na luta, revelar e descobrir o que é mais invisível e insidioso nas práticas dominantes. As teorias oferecem outra linguagem, distanciada, irônica, imaginativa (BALL, 2011, p. 94-95).

Invadidos por essa inquietude e buscando compreender os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil no município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos, optamos pela pesquisa exploratória-explicativa ou exploratória compreensiva. De acordo com Severino (2007, p. 123-124) “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa”. Permite ampliar a compreensão sobre o fenômeno pesquisado e, por isso, a necessidade da complementação da pesquisa explicativa e compreensiva. Não buscamos aqui apenas levantar informações ou números, mas compreender, a partir do mapeamento realizado, a realidade de forma mais aprofundada. Além disso, optamos pela abordagem metodológica quali-quantitativa. Para apreender uma situação, pensando a política educacional na cidade de São Paulo com números consideráveis de estudantes, profissionais e escolas, além de uma diversidade territorial e cultural, será necessário abarcar tanto um conjunto considerável de sujeitos quanto uma análise aprofundada dos achados com base no percurso teórico aqui estruturado.

É antiga a discussão sobre pesquisas quantitativas e qualitativas com viés opositor. Desde a segunda metade do século XX as pesquisas qualitativas vêm ganhando espaço dado que pesquisadores das ciências humanas e sociais passaram a questionar as ciências naturais como único paradigma do conhecimento. Mas há, ainda hoje, os defensores de sua quase que incompatibilidade. No entanto, na sociologia há uma rejeição pela dualidade na pesquisa. Groulx (2014), em artigo produzido sobre o dualismo em torno dos métodos, apresenta uma diversidade de argumentos que envolve o debate entre as duas abordagens, mas nos deteremos naqueles que veem a possibilidade da não divisão porque a realização de uma “pesquisa implica

ter uma visão científica aberta e não limitada, redutora pois, para ter um conhecimento adequado dos objetos, a prática efetiva de pesquisa exige combinações múltiplas dos termos ou posições” (p. 199). O autor completa, ainda, que “em alguns casos, dependendo da pergunta da pesquisa, o trabalho pode exigir o uso de um ou mais métodos qualitativos ou mesmo combinar métodos ou técnicas pertencentes a concepções diferentes” (p. 199). Traz, também, a discussão sobre a triangulação de dados que permite uma compreensão mais aprofundada do objeto estudado.

De acordo com vários autores, a complementaridade e integração dos métodos tornaram-se necessárias para facilitar a compreensão dos fenômenos sociais, caracterizados por sua complexidade, mudança e indeterminação. Alguns autores, definiram novos conceitos metodológicos para assegurar a eficácia e operacionalidade do pluralismo metodológico. N. Denzin (1989) sugeriu a triangulação de dados que, pela comparação de duas ou mais metodologias diferentes e independentes (geralmente qualitativa e quantitativa), seria possível aumentar o poder da interpretação. A triangulação de dados, paralelos ou sequencias procura reduzir ou eliminar o viés inerente a cada um dos métodos, pela utilização de mensurações e observações diferentes (GROULX, 2014, p. 201).

Por meio da triangulação é possível inserir mais robustez à análise realizada na medida em que é possível visualizar um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, o uso da abordagem quantitativa fortalece o argumento a ser utilizado pelo pesquisador e constitui-se indicador importante para as análises. Gatti (2004) corrobora com o entendimento de que ambas abordagens podem ser utilizadas, visto que os métodos

que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (p. 4).

Em razão do explanado até ao momento sobre a realização de pesquisa científica e sendo nosso objeto de pesquisa a compreensão de um fenômeno educacional buscando conhecer a ação dos educadores no momento da tradução da política educacional, a abordagem quali-quantitativa permitirá analisar de forma mais aprofundada a implementação curricular que envolve um processo complexo desde sua formulação até sua tradução na prática docente. E

porque esse fenômeno precisa ser analisado para além do que acontece na sala de aula, analisaremos por meio do Ciclo de Políticas idealizado por Ball e Bowe (1992).

Importante retomar que defendemos nesta pesquisa a tese de que embora haja a proposição de uma política fundamentada em preceitos neoliberais e que podem limitar, de diferentes formas, por meio de prescrições curriculares e produção de materiais didáticos estruturados, entre outros, a prática docente, são no processo de interpretação e de tradução da política que se fazem presentes os movimentos de resistência e de criação que consideram a diversidade existente e a possibilidade de práticas emancipatórias que caminham na contramão das políticas hegemônicas.

O *locus* de pesquisa é a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e os sujeitos são os coordenadores pedagógicos e professores que atuam nas unidades de Educação Infantil creche e pré-escola. Serão utilizados questionários e entrevistas para captarmos de que forma a política é traduzida e, como se trata de discursos documentais e falados, utilizaremos a análise do discurso de linha francesa para a comprovação da tese, o que trataremos de forma mais aprofundada nas linhas que seguem.

3.1 A abordagem do ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas foi formulada por Stephen Ball e por Richard Bowe, além de colaboradores, sociólogos e pesquisadores ingleses, para a análise de políticas educacionais desde o processo de formulação até à tradução no contexto da prática, bem como seus efeitos. Traz um olhar para a relação entre a macro e a micro-política por meio de um referencial teórico-analítico dinâmico que apresenta cinco contextos inter-relacionados, que não se constituem em etapas lineares, mas abarcam uma série de aspectos que precisam ser olhados com atenção porque impactam a política formulada. Destacam-se os lugares, os diferentes grupos de interesse e as disputas. Por mais que o ciclo tenha sido formulado para analisar a implementação da política educacional, os autores, ao produzirem tal abordagem, guiam a possibilidade de investigar o que está por trás das políticas e que vai muito além do caráter educacional, sobretudo quando estamos a falar de um contexto que abarca os preceitos neoliberais influenciado por organismos multilaterais, conectando o global com o local de diferentes formas, exercendo uma governança externa, à margem dos governos locais. De acordo com o autor “a ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permaneçam fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum

modo, tenham status neutro incorporado a um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso” (BALL, 2011, p. 33-34). Não perder isso de vista é, na opinião do autor, indispensável para a pesquisa em política educacional.

Interessado na ontologia da política, Ball (2011b) defende uma perspectiva não binária entre formulação e prática transpondo a ideia de que as políticas são feitas por alguns e são outros que as implementam. Política e prática se afetam e há um conceito relacional entre elas que não pode ser ignorado na análise mais aprofundada da política educacional. Há uma ação na interpretação e na tradução, como veremos ao detalhar o ciclo de políticas em seus diferentes contextos que são: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto da influência é o lugar onde a política começa a ser delineada e tem espaço o discurso político. Nesta arena são definidas as finalidades da educação por grupos diversos, entre eles, os poderes executivo e legislativo, organização civil, partidos políticos, colegiados, entre outros que vão produzindo os discursos que são legitimados, inclusive, por organismos multilaterais transnacionais. Importante apontar que a influência não se dá apenas no nível da macropolítica, mas também por grupos locais formais e informais e, aos poucos, vão-se delimitando as referências e/ou bases para a produção da política. Nos últimos anos Ball vem aprofundando os estudos acerca dos tipos de influência que a política pode sofrer e elenca ao menos dois deles. Um relaciona-se à circulação internacional de ideias por meio de indivíduos ou grupos que apresentam soluções prontas aos desafios de diferentes sistemas. O outro, tem a ver com as agências multilaterais que também apresentam soluções ou as financiam de modo a ditar os caminhos a serem realizados com e pelo Estado na formulação das políticas. Destacam-se o Banco Mundial, OCDE, UNESCO e o FMI que agem na criação das políticas educacionais (MAINARDES, 2006) junto ao Estado. Ball (2001, p. 112) elucida o papel do Estado na formulação da política, mas reafirma as influências.

Não estou afirmando que, apesar dos esforços de agências como a OCDE, as políticas de educação nacional são, em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global ou que os Estados Nação perderam o controle total sobre as suas decisões políticas, decisões estas tomadas dentro da lógica do mercado global. A educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização. Todavia, quero sim afirmar que existe um processo de convergência das políticas educativas e de bem estar social em países que têm histórias políticas e de políticas de bem estar social bastante distintas.

Percebe-se um conjunto de influências – locais, nacionais, transnacionais, ideológicas e políticas – que impactam não só as decisões a serem tomadas, mas a materialização do texto da

política, parte do contexto da produção de texto, arena onde o texto da política é concretizado e a representa, abarcando todo tipo de disputa e de acordo com o que aconteceu entre os grupos que exerceram influências no contexto anterior, controlando as representações presentes na macropolítica. Este momento da política é bastante complexo porque traduz, em forma de texto (legal, político etc.), o conjunto de intenções, fundamentos e ideias sobre a política educacional que foram indicados por diferentes atores, grupos e organismos, portanto, um discurso síntese de um todo, para ser agora ressignificado por quem o traduz para a prática. Mainardes (2006) indica que os textos produzidos muitas vezes não são coerentes e compreensíveis trazendo, por vezes, contradições, o que torna mais desafiador o processo da tradução da política. Os textos referidos neste processo, quando tratamos da produção curricular, vão além do currículo em si, mas todos os demais documentos que são produzidos para determinada política educacional: os textos legais, recomendações e materiais produzidos a partir do texto da política de modo a favorecer sua aplicação.

Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais o autor tenta controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257-258).

E é no contexto da prática que o texto da política educacional tem consequência, é o local onde os sentidos do texto são ressignificados de acordo com os sujeitos que o traduzem. Ball rejeita a ideia de implementação da política na perspectiva linear carregada nesta perspectiva, como se fosse um processo direto.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de fazer (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Os professores, tradutores da política, controlam o processo da tradução, e é por meio desse processo que há a interpretação e a recontextualização da política. Na interpretação há o

processo de compreensão da política que envolve uma aproximação inicial com o texto que vai, aos poucos, fazendo sentido aos educadores. Nesse momento tem papel importante os gestores que atuam na escola. Já a tradução “é uma espécie de ‘terceiro espaço’ entre política e prática” e que “envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação” (MAINARDES, 2018, p. 6). Mais uma vez, o contexto é influenciador da tradução. Os educadores têm histórias, experiências, vivências e valores locais e pessoais que dão sentidos diversos ao texto da política. Ademais, os locais onde a política está sendo traduzida também impacta o sucesso de sua materialização.

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305-306).

Ball (2011, p. 45) aponta, ainda, que as “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”, por meio de repostas criativas. Contudo, o que pensam, o que conhecem e no que acreditam pode trazer diferenças para o contexto da prática, além de ser necessário “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50). Portanto, interpretar e traduzir a política têm-se mostrado extremamente complexo nos diferentes espaços escolares porque implica relacionar processos individuais e coletivos com vistas à materialização da política, tendo especial atenção se nesta arena, também, há discursos legitimados ou silenciamentos entre os pares. E isso vincula-se com os dois próximos contextos do ciclo porque envolve o que de fato é assegurado aos sujeitos de direito da política educacional.

O contexto dos resultados ou efeitos envolve as mudanças que são desencadeadas a partir da interpretação e tradução da política na própria escola, por meio da organização dos documentos curriculares e da avaliação, e na relação desta com outras políticas, setoriais ou mais amplas. Os efeitos podem ser verificados em duas ordens distintas: os de primeira ordem relacionam-se à prática e podem ser verificadas em locais específicos ou no próprio sistema. Os de segunda ordem “referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social,

oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 55), que se relaciona com o último contexto do ciclo de políticas que é o contexto de estratégia política. Nesta arena são pensadas estratégias sociais e políticas para lidar com as desigualdades “criadas ou reproduzidas” com a formulação da política. Os dois últimos contextos, embora tenham sido inseridos após a primeira formulação do ciclo de políticas, são fundamentais porque focalizam atores importantes nesse processo que são os professores e os estudantes. Os professores em complementação ao contexto da prática e os estudantes porque, muitas vezes, ainda não são vistos como parte do processo da política.

Ao corrigir desigualdades caminhamos para a formulação de políticas mais equânimes, o que é corroborado por Lopes e Macedo (2011, p. 253) ao indicarem que “a abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando [...] os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural”. O local é heterogêneo e conferirá à política essa diferenciação.

O que é possível apreender deste processo é que os contextos estão imbricados e podem conter mais de um em uma mesma arena: na tradução é necessário analisar se há algum tipo de influência; ou no momento da tradução da política se há a produção de outros textos. Nesse jogo, macro e micropolítica vão-se aproximando e distanciando de modo a dar forma à política educacional. O que nos interessa é verificar como professores comportam-se frente a essa complexa rede de relações e interpretações.

3.2 Instrumentos de pesquisa

Considerando os objetivos elencados para essa tese, em especial “compreender os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos” e “analisar a forma como os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo são traduzidos pelos agentes educativos”, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa.

Para captar a forma como os professores realizam a interpretação, a tradução da política educacional e o nível de conhecimento que têm do ciclo da política no sentido de reconhecer os níveis de influência que impactam sua proposição, tanto na macro como na micropolítica, utilizamos questionário estruturado. Por se tratar de uma pesquisa quali-quantitativa, o questionário abarcou uma amostra aleatória de trinta por cento dos professores que atuam na Secretaria Municipal de Educação, em unidades de Educação infantil. O Apêndice A apresenta

as questões que foram utilizadas com esse grupo por meio de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas.

Além disso, para adentrar a minúcia dos processos de interpretação e da tradução da política foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos da Rede, responsáveis pela formação dos professores e pela orientação da organização didática nos momentos coletivos de formação. Para a entrevista foram convidados oito profissionais de diferentes unidades abarcando tanto creche como pré-escola, com questões que versam desde o contexto da influência até o contexto da prática, presentes no Apêndice B. A opção pela entrevista semiestruturada se deu pela possibilidade de permitir ao entrevistado a liberdade de expressão em meio a um percurso estruturado de diálogo. Interessou-nos compreender o que pensam os sujeitos sobre o processo de formulação da política até sua interpretação e tradução e como se veem nesse processo, no momento da materialização em prática pedagógica. O roteiro da entrevista semiestruturada é constituído de seis questões que abarcam a totalidade da proposição da política educacional, com base na abordagem do ciclo de políticas, em especial, o contexto da prática.

Ambos, questionário e entrevistas, foram realizados com profissionais que atuam tanto nas unidades diretas quanto nas unidades indiretas e parceiras, e têm por objetivo não só verificar como são traduzidas as políticas no contexto da prática, mas, compreender como os demais contextos são enxergados pelos profissionais que atuam nas escolas. Como é de conhecimento, nenhuma política é isenta e carrega diferentes concepções e ideologias não só no momento de sua formulação, mas também na tradução, por isso, a importância de compreender mais do que o processo envolvido no contexto da prática.

Os demais objetivos elencados para esta tese, que buscam identificar e analisar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo foram verificados por meio da análise documental. Neste processo foram analisados os documentos curriculares produzidos pela SME, a partir da BNCC, entre eles o Currículo da Cidade – Educação Infantil, bem como outras produções que têm como objetivo auxiliar o processo de tradução. Será possível verificar, com detalhamento, a relação entre a macro e a micropolítica na proposição da Rede Municipal.

3.3 O *locus* e os sujeitos de pesquisa

Conhecer o lugar onde uma pesquisa é realizada diz muito sobre ela própria e permite compreender melhor o recorte realizado. A temporalidade do doutorado e a necessidade de

análises mais profundas torna inatingível o conhecimento do todo, por isso a importância de referenciar o leitor para que possa ver, com os olhos do pesquisador, a amplitude que envolve o problema em questão.

A presente pesquisa teve como *locus* a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, uma das maiores do país, o que lhe confere importância e, ao mesmo tempo, muitos desafios. São Paulo é a cidade mais populosa do Brasil com mais de 12 milhões de habitantes³¹ em uma extensão territorial de 1.521 km². A Rede Municipal de Ensino (RME) atende (dados de 2021) mais de 1.070.000 estudantes em diferentes etapas e modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, totalizando 4.055 unidades educacionais. É responsável por atender a demanda de Educação Infantil da cidade, das crianças de 0 a 5 anos de idade. Na pré-escola são atendidas as crianças de 4 e 5 anos de idade, tendo sido seu atendimento universalizado em 2018. Já as crianças de 0 a 3 anos são atendidas na creche, nos Centros de Educação Infantil (CEI). Na estrutura da SME há, ainda, a CEMEI que atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

Historicamente, há uma demanda muito grande para esse atendimento. Em 2018 a fila da creche chegou a quase 100 mil crianças, mas, em dezembro de 2021, a fila para vaga em creche foi zerada possibilitando que a totalidade das crianças, que buscam por uma vaga, fosse atendida. No entanto, a procura por uma vaga em creche ainda é alta e manter a fila zerada é desafiador.

A RME de São Paulo é dividida, administrativamente, em 13 (treze) Diretorias Regionais de Educação (DRE) que atuam sob a coordenação da SME. Cada uma das DRE faz a gestão das escolas de diferentes etapas e modalidades do seu território. O atendimento da Educação Infantil é feito por Unidades Diretas, com edificação, profissionais e bens móveis da própria Prefeitura e por Unidades Indiretas e Parceiras (conveniadas), que são fruto de Termo de Colaboração entre a Prefeitura e Instituições (associações e OSC - Organizações da Sociedade Civil) que desenvolvem atividade em prédios cedidos pela prefeitura (indiretas), próprios ou alugados (parceiras). A alta procura por uma vaga na unidade de educação infantil e a impossibilidade de matrículas em unidades próprias geram um grande número de conveniamentos (parcerias) por ano.

Como parte do *locus* da pesquisa e já adentrando na caracterização dos sujeitos, apresentamos dados sobre números de unidades educacionais e crianças matriculadas, com foco na Educação Infantil, além de informações sobre os professores que atuam nessa etapa de

³¹ Dados do IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em 26/07/2021.

ensino. Como nossa pesquisa considera também um integrante da equipe gestora, que é o coordenador pedagógico, algumas informações sobre esse cargo foram levantadas.

Para começar, na Tabela 5, é possível verificar a quantidade de Unidades Educacionais da Rede, divididas por tipo de atendimento da Educação Infantil³², em cada uma das Diretorias Regionais de Educação (DRE) da cidade.

Tabela 5 – Quantidade de Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

DIRETORIA REGIONAL	CEI DIR.	CEI IND.	CEI CONV.	CEMEI	EMEI	CECI	EMEBS	Total
BUTANTA	17	18	78	1	31	0	0	145
CAMPO LIMPO	49	32	237	12	59	0	0	389
CAPELA DO SOCORRO	29	27	98	3	41	2	0	200
FREGUESIA	17	23	172	2	35	0	1	250
GUAIANASES	28	17	190	1	37	0	0	273
IPIRANGA	23	42	141	1	52	0	1	260
ITAQUERA	24	36	134	2	45	0	0	241
JACANÃ/TREMEMBE	24	23	95	2	38	0	1	183
PENHA	33	35	119	2	48	0	1	238
PIRITUBA	27	31	153	2	50	1	1	265
SANTO AMARO	18	27	108	0	32	0	1	186
SAO MATEUS	33	35	114	1	48	0	0	231
SAO MIGUEL	40	37	150	1	43	0	0	271
Total	362	383	1.789	30	559	3	6	3.132

Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

Os dados da tabela revelam a diversidade de tipos de unidades e a grande quantidade de equipamentos divididos por uma cidade extensa territorialmente. Tal configuração confere desafios à administração pública que abarcam a organização e o acompanhamento das políticas públicas. Ainda mais porque, para além das unidades regulares, existem aquelas que atendem

³² CEI – Centro de Educação Infantil – atende crianças de 0 a 3 anos.

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil – atende crianças de 0 a 5 anos.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil – atende crianças de 4 e 5 anos.

EMEBS – Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – atende diferentes modalidades em uma mesma escola, a partir dos 4 anos, para crianças com deficiência auditiva.

CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena que é um complexo com uma estrutura de CEII – Centro de Educação Infantil Indígena que atende as crianças de 0 a 5 anos que vivem em três aldeias Guarani na cidade de São Paulo: Aldeia Tenondé Porã e Aldeia Krukutu no Distrito de Parelheiros e Aldeia Jaraguá no Distrito do Jaraguá.

a grupos específicos de bebês e crianças da cidade de São Paulo. Destacam-se o CECI que em seu espaço atende bebês e crianças indígenas e a EMEBS, escola de educação bilíngue para surdos.

Mais da metade das matrículas da Rede como um todo é de bebês e crianças, totalizando 60% do atendimento. Os quantitativos desses estudantes atendidos na RME estão descritos na Tabela 6, separados por tipo de agrupamento. No CEI as crianças podem passar por quatro agrupamentos sendo dois de berçário e dois de mini grupo. Já na EMEI as crianças permanecem por dois anos, nas turmas de Infantil I e II, até mudarem para uma unidade de Ensino Fundamental. Nos CEMEI há todos os agrupamentos de educação infantil.

Tabela 6 – Quantidade de bebês e crianças atendidos nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Matrículas - Educação Infantil									
Diretoria	Total	Total Creche - CEI	Total Pré	Creche - CEI				Pré-Escola	
				Berç. 1	Berç. 2	MGrupo I	MGrupo II	Infantil I	Infantil II
BUTANTA	23.774	14.976	8.798	2.217	3.691	4.357	4.711	4.538	4.260
CAMPO LIMPO	82.791	50.880	31.911	6.491	12.464	15.318	16.607	15.761	16.150
CAPELA SOC.	52.909	31.601	21.308	3.786	7.941	9.392	10.482	10.300	11.008
FREGUESIA	43.803	27.314	16.489	4.084	6.514	7.956	8.760	8.142	8.347
GUAIANASES	43.399	27.241	16.158	4.395	6.766	7.661	8.419	7.972	8.186
IPIRANGA	43.873	27.871	16.002	3.676	7.062	8.410	8.723	7.914	8.088
ITAQUERA	42.037	25.227	16.810	3.211	6.079	7.744	8.193	8.224	8.586
JACANÃ/TREM.	40.068	23.292	16.776	2.672	5.494	7.227	7.899	8.092	8.684
PENHA	42.545	25.164	17.381	3.286	6.117	7.454	8.307	8.511	8.870
PIRITUBA	46.606	28.322	18.284	3.811	6.956	8.381	9.174	9.288	8.996
SANTO AMARO	39.919	24.564	15.355	3.285	5.827	7.258	8.194	7.614	7.741
SAO MATEUS	46.184	27.962	18.222	3.810	6.857	8.273	9.022	8.818	9.404
SAO MIGUEL	50.143	29.247	20.896	3.804	7.003	8.902	9.538	10.034	10.862
Total	598.051	363.661	234.390	48.528	88.771	108.333	118.029	115.208	119.182

Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

Alguns territórios da cidade têm grande concentração de matrículas e número considerável de unidades educacionais, como é o caso de Campo Limpo que, em comparação com as demais Diretorias Regionais, tem número muito grande de matrículas e escolas.

Uma Rede deste tamanho requer um conjunto vultoso de profissionais. Em relação aos professores há um total de 59.168 profissionais concursados atuando na Rede Municipal de Ensino sendo, destes, 28.493 nas unidades de Educação Infantil creche e pré-escola diretas.

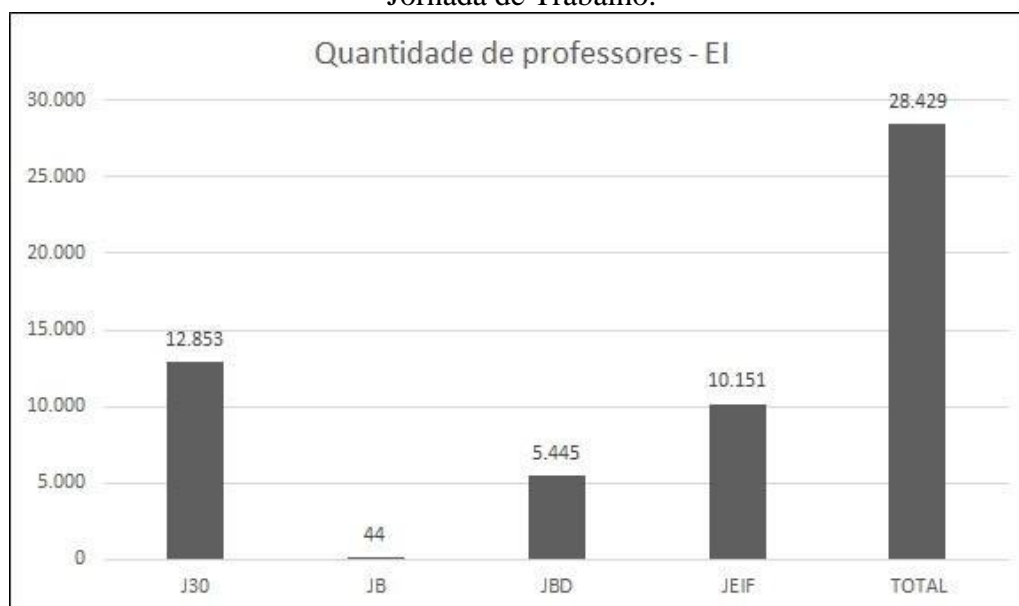
Para se tornar um profissional da rede pública municipal é necessário prestar concurso. No entanto, considerando as demandas crescentes de abertura de salas há um grupo de professores que atua por contrato de trabalho com a própria Prefeitura de São Paulo, não ultrapassando (por indicação legal) 4% do total de servidores concursados.

Importante relatar que para além dos servidores públicos há os professores que atuam nas unidades parceiras que são contratados pelas entidades conveniadas. A Rede tem um total de 24.207 professores que atuam nessas unidades. Com isso, o total de professores que realiza seu trabalho na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é de 52.700. A SME tem o detalhamento de apenas alguns dados sobre os professores das unidades parceiras e, por isso, está finalizando a proposição de um sistema para que informações como as que há dos servidores públicos efetivos sejam obtidas.

A descrição dos dados referentes aos professores nos permite verificar que há dois tipos de profissionais atuando com os bebês e crianças atendidos pela RME. Os professores das unidades diretas são concursados e têm um plano de carreira estruturado, inclusive com a possibilidade de ter 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse, em especial, a formação permanente com a orientação do coordenador pedagógico. Além disso, passam por formação constante ofertada tanto pela DRE quanto pela SME. São cursos optativos ou obrigatórios que, no decorrer do ano, tratam de assuntos específicos de cada etapa como parte do processo de implementação da política pública.

Para os professores que atuam nas unidades diretas (concursados) há a possibilidade de optar por diferentes cargas horárias de acordo com as jornadas de trabalho. O Gráfico 1 apresenta, considerando a totalidade de professores que atuam na Educação Infantil, o quantitativo por Jornada e Trabalho que envolve a atuação com os estudantes e a carga horária para atividades livres.

Gráfico 1 – Quantidade total de professores que atuam na Educação Infantil, separados por Jornada de Trabalho.



Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

As jornadas de trabalho dos professores caracterizam-se conforme segue:

- J 30 é a jornada de 30 horas semanais dentre as quais 25 são dedicadas ao trabalho com os estudantes e 5 horas de atividade livre para o trabalho pedagógico de planejamento e para a formação com o Coordenador Pedagógico. Essa jornada é exclusiva dos professores que atuam nos Centros de Educação Infantil;
- JB significa Jornada Básica e comporta 20 horas/aula semanais sendo 18 horas/aula com estudantes e mais 2 horas/aula para planejamento e realização de atividades pedagógicas;
- JBD é a Jornada Básica Docente com 30 horas/aula semanais das quais 25 horas/aula com estudantes e mais 5 horas/aula para planejamento e realização de atividades pedagógicas;
- JEIF é a Jornada Especial Integral de Formação com 40 horas/aula semanais que comporta, além das 25 horas/aula, 11 horas/aula para trabalho pedagógico, planejamento e formação – 8 horas com o coletivo da escola sob a coordenação do Coordenador Pedagógico – mais 4 horas/aula livres.

As últimas três jornadas são dos professores que atuam na Educação Infantil pré-escola e no Ensino Fundamental e Médio. Apenas a JEIF comporta a formação dentro da carga horária. Os professores que são JB e JBD precisam solicitar a possibilidade de participar da formação com o coordenador pedagógico e não recebem valor a mais no salário por fazer a formação,

apenas contam com um certificado que serve à progressão na carreira, o que acaba interessando alguns educadores. Outros preferem fazer esse horário a mais para estarem engajados nas discussões que acontecem na escola. Importante conhecer a quantidade de educadores que podem fazer a formação na unidade de trabalho, junto com o Coordenador Pedagógico, porque é um dos espaços onde a política educacional é – ou deveria ser – objeto de análise e tradução.

Em relação aos profissionais que atuam nas unidades parceiras, a relação empregatícia é com a entidade mantenedora (OSC)³³ pelo regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Todos têm uma jornada de 40 horas semanais (acordada em convenção coletiva pelo sindicato patronal) de trabalho com os bebês e crianças. Os momentos dedicados à reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico, Currículo ou sobre a prática acontecem nas reuniões pedagógicas definidas em calendário escolar pela SME. No decorrer do ano totalizam quatro dias não letivos. Em outubro de 2020 foi publicada Instrução Normativa (nº 41) que dispõe sobre a formação continuada dos profissionais das unidades parceiras no horário de trabalho (3 horas semanais), mas até à data da presente escrita, não havia sido instituída.

Soma-se a isso o fato de, por conta de entendimentos legais, a formação realizada tanto pela DRE quanto pela SME para a Rede, por meio da oferta de cursos fora do horário de trabalho, até 2019 não era permitida aos profissionais das unidades parceiras. A justificativa era que o repasse per capita³⁴ continha valor para a formação dos educadores.

A constituição do quadro de RH é determinada por legislações da SME, mas os profissionais que atuam nas unidades parceiras são contratados pelas mantenedoras que estabelecem os critérios para a contratação. De acordo com a Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME nº 4.548 de 19 de maio de 2017 (SÃO PAULO, 2017a)

Art.13. O Quadro de Recursos Humanos deverá ser organizado de modo a assegurar o atendimento pedagógico e administrativo durante todo o período de funcionamento do CEI, devendo ser observados os aspectos quantitativos e qualitativos, constantes no Plano de Trabalho, na conformidade do Anexo II, parte integrante desta Portaria:

QUADRO OBRIGATÓRIO

Função Formação Exigida e Quantidade mínima

I – Diretor Pedagogia - 1

II – Coordenador Pedagógico Pedagogia - 1

³³ Há na cidade de São Paulo 720 OSC contratadas para o atendimento dos bebês e crianças em idade de creche. São essas entidades que mantem a totalidade das unidades parceiras (2.172). Dados obtidos por meio do Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

³⁴ Quando a SME realiza uma parceria com a OSC repassa mensalmente um valor de acordo com a quantidade de crianças matriculadas. Esse valor engloba, de acordo com o Manual de Gestão de Parcerias da SME (SÃO PAULO, 2018, p. 15-16): “Recursos humanos, Alimentação, Bens permanentes, Material pedagógico, Material de limpeza e higiene, Material de escritório, Concessionárias de serviços públicos, Manutenção das instalações, Gastos com AVCB, Outras despesas descritas no Plano de Trabalho aprovado pela DRE”.

Embora haja aumento do per capita em alguns anos, não acompanha, por exemplo, a inflação ou outros índices que indicam o reajuste de serviços e produtos.

III – Professor de Educação Infantil Pedagogia ou Normal Superior, admitida formação mínima para o exercício do Magistério em nível médio, na modalidade Normal - 1 por agrupamento/ turma

IV – Professor de Educação Infantil (volante) Pedagogia ou Normal Superior, admitida formação mínima para o magistério em nível médio, na modalidade Normal: de 01 a 70 crianças – 01 professor / De 71 a 140 crianças – 02 professores / e assim sucessivamente

V – Cozinheira Ensino Fundamental, preferencialmente, completo - 1

VI – Auxiliar de Cozinha Ensino Fundamental, preferencialmente, completo: de 01 a 80 crianças – 01 auxiliar de cozinha / De 81 a 160 crianças – 02 auxiliares de cozinha / e assim sucessivamente

VII – Auxiliar de Limpeza Ensino Fundamental, preferencialmente, completo: de 01 a 80 crianças – 01 auxiliar de limpeza / De 81 a 160 crianças – 02 auxiliares de limpeza / e assim sucessivamente

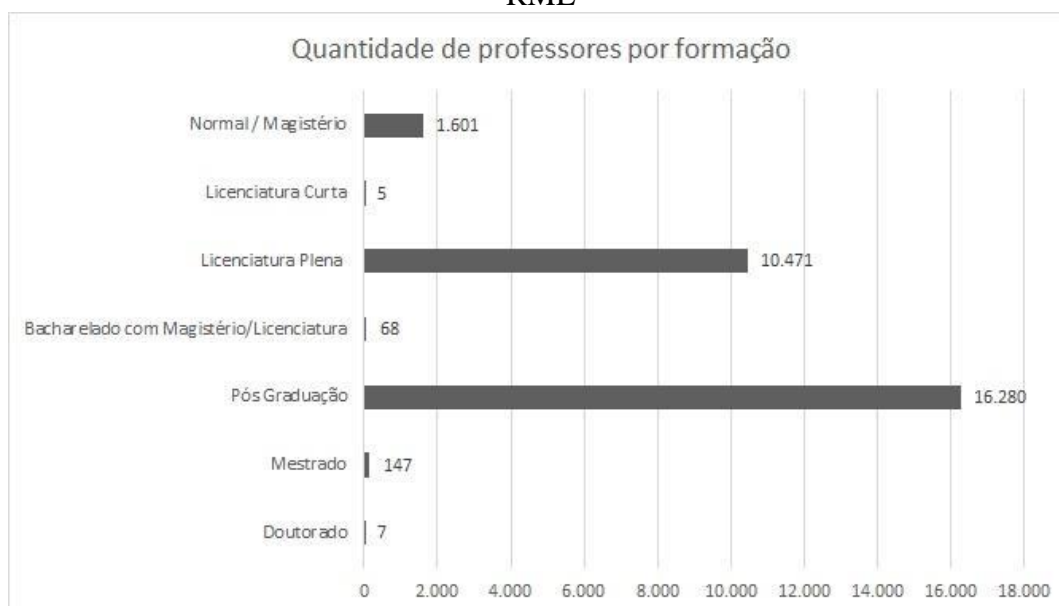
VIII – Auxiliar de Sala Ensino Médio, preferencialmente cursando Pedagogia: de 01 a 70 crianças – 01 auxiliar / De 71 a 140 crianças – 02 auxiliares / e assim sucessivamente (Incluído pela Instrução Normativa SME nº 53/2021)

O piso salarial é acordado em convenções coletivas pelo Sindicato SITRAEMFA que, em diferentes momentos da história, não acompanhou o piso salarial nacional. O piso salarial determinado em janeiro de 2020 pelo governo federal, de R\$ 2.886,24, só passou a ser pago aos trabalhadores contratados pelas OSC em julho de 2021, de acordo com informações do site do próprio sindicato (ata de convenção coletiva).

Importante frisar algumas diferenças entre professores que atuam nas unidades diretas e parceiras. A carga horária de trabalho com as crianças é de 5 para 8, respectivamente, bem como a falta de formação dentro da carga horária de trabalho nas unidades diretas o que, possivelmente, impacta o trabalho realizado. Ademais, a falta de dados por parte da SME sobre os profissionais dessas unidades traz implicações para o planejamento das intervenções formativas e implementação curricular.

Em relação à formação acadêmica dos professores das unidades diretas, temos o panorama apresentado no Gráfico 2.

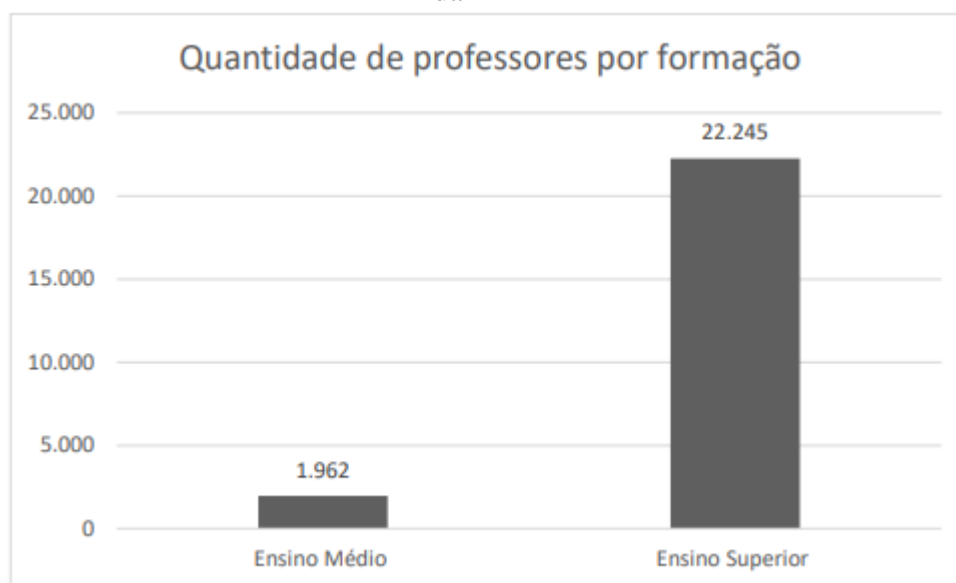
Gráfico 2 – Formação dos professores que atuam na Educação Infantil nas unidades diretas da RME



Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

Mais da metade dos professores concursados que atuam na Educação Infantil possui alguma pós-graduação ligada à área da educação o que pode conferir mais qualidade à ação pedagógica e às discussões realizadas nos momentos formativos, incluindo a interpretação e a tradução do texto da política. Salta aos olhos, também, o fato de um número bem pouco expressivo de profissionais que cursaram mestrado e doutorado. No que diz respeito às unidades parcerias o detalhamento é apenas sobre a formação em nível médio ou superior, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Formação dos professores que atuam na Educação Infantil nas unidades parceiras da RME



Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

Sabe-se que o magistério é realizado, quase que na sua totalidade por mulheres e na Rede Municipal não é diferente. Nos próximos gráficos, de números 4 e 5, indicamos a divisão por gênero e faixa etária desses servidores.

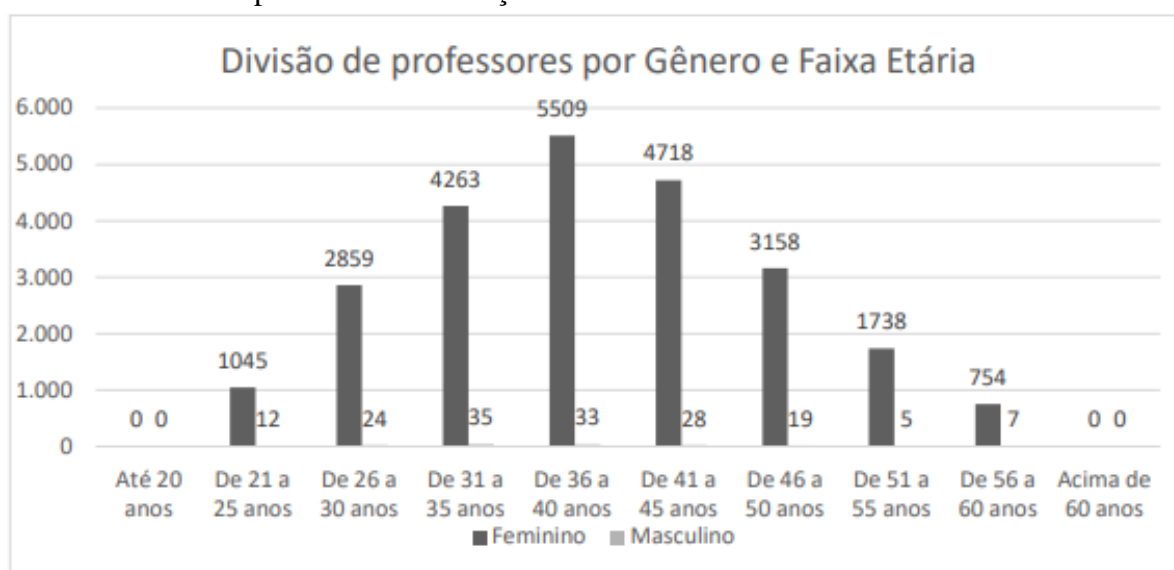
Gráfico 4 – Divisão por gênero e faixa etária dos professores que atuam nas unidades diretas da Educação Infantil da RME de São Paulo.



Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

Do total de profissionais das unidades diretas, 83% são mulheres e a concentração maior está na faixa dos 36 aos 55 anos. Há uma discussão grande, que não faz parte deste trabalho, mas que merece atenção, sobre a presença de professores do gênero masculino nas Unidades de Educação Infantil. Além disso, merece atenção, também, a falta de outros tipos de caracterização de gênero ao tratar dos servidores da Rede.

Gráfico 5 – Divisão por gênero e faixa etária dos professores que atuam nas unidades parceiras da Educação Infantil da RME de São Paulo.



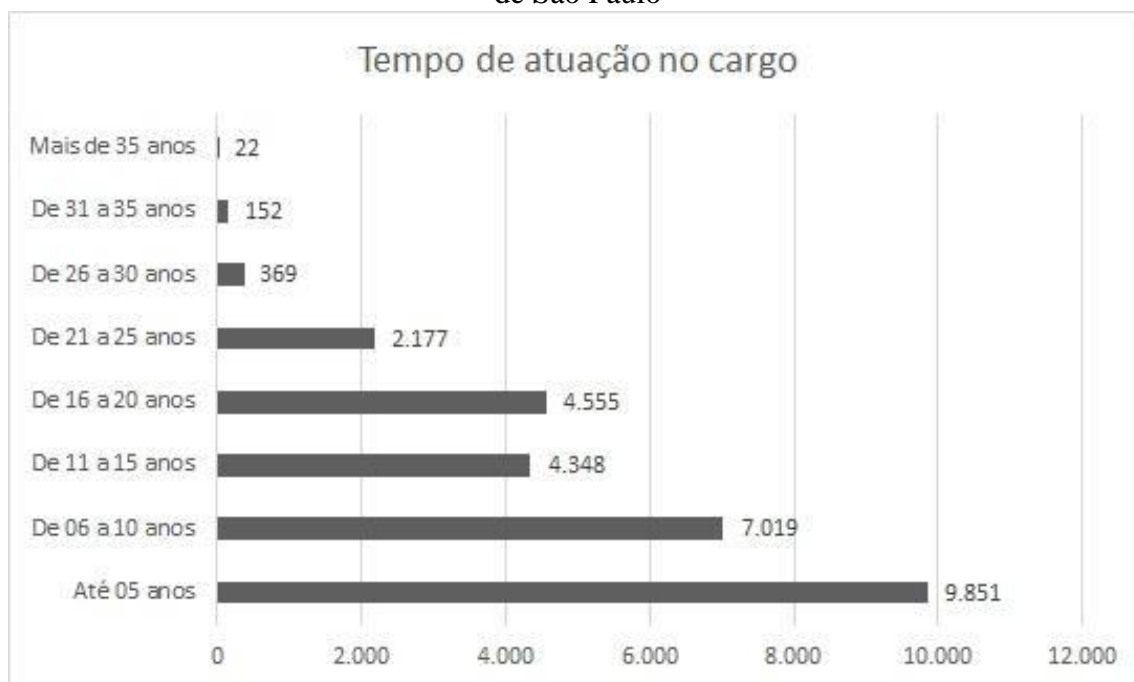
Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

Nas unidades parceiras 99% dos profissionais são mulheres e a concentração está na faixa etária dos 31 aos 50 anos. Há, quando comparadas as unidades, um grupo mais jovem de professores atuando nas unidades parceiras: 17% dos professores tem até 30 anos enquanto nas unidades diretas esse número é de 1,9%.

No próximo item (Gráfico 6) tratamos do tempo de serviço dos professores que atuam com os bebês e crianças pequenas. Como não há esse dado dos profissionais das unidades parceiras, indicamos apenas sobre os concursados. Para atuar na Secretaria Municipal de Educação, em unidades de educação infantil, é necessário ter cursado magistério ou pedagogia. Há dois tipos de cargos para essa etapa: um deles é o de Professor de Educação Infantil (PEI) que atua somente nos CEIs e o de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIFI) que pode trabalhar tanto na pré-escola – EMEI – quanto no Ensino Fundamental I com turmas do 1º ao 5º ano. Isso significa que o tempo de magistério apresentado no gráfico a seguir não necessariamente é o do realizado em unidades de bebês e crianças pequenas porque os PEIFI podem anualmente, pelo processo de remoção, mudar de unidade e de etapa atuando ora

na EMEI ora na EMEF. Isso também acontece com o quadro de gestores – diretores de escola e coordenadores pedagógicos – que podem trabalhar em qualquer etapa da RME.

Gráfico 6 – Tempo de atuação no cargo de professor de Educação Infantil na RME de São Paulo



Fonte: Centro de Informações Educacionais/SME, julho/2021.

Relevante observar o fato que grande parte dos professores que atuam com bebês e crianças pequenas tem até cinco anos de serviço municipal, totalizando um terço dos profissionais que atuam nesta etapa. Quando as discussões sobre a BNCC estavam começando, parte desses professores ainda não estava na Rede. Importa destacar que parte deles também não participou do processo de produção do Currículo da Cidade de Educação Infantil, que teve início em 2017, ou dos processos formativos que trataram de aspectos de sua implementação. Como já informado, não há dados sobre o tempo de carreira dos profissionais que atuam nas unidades parceiras. Há indicativos (que não podem ser comprovados) de que há muita rotatividade de pessoal, especialmente na equipe gestora. Sempre quando alguma Rede faz novo processo de concurso há entrada de grande número de professores oriundos das unidades parceiras. Ademais, pesquisa realizada por Leite (2018) indica que na função de coordenador pedagógico há profissionais que têm pouca experiência como professor ou que nunca atuaram nessa função (diferentemente do regimento presente na SME de São Paulo). Há ainda a informação de que 73% das profissionais estão no início da carreira com até três anos de

experiência no trabalho em escola. Tais informações têm implicações para a implementação das políticas públicas.

Na carreira do magistério municipal há os servidores da equipe gestora, que são os diretores de escola e coordenadores pedagógicos. Na Rede há um total de 2.050 Coordenadores Pedagógicos atuando nas diferentes etapas e modalidades sendo que, destes, 1.243 trabalham nas Unidades de Educação Infantil, nas creches e pré-escolas. Há um profissional da equipe por escola de EI. Para ser coordenador pedagógico é necessário passar por concurso de acesso e ter, ao menos, três anos de experiência no magistério. Esse profissional realiza, entre outras atividades, a formação continuada dos professores da escola e faz o acompanhamento da prática pedagógica de modo a torná-la objeto de análise nos momentos formativos. É tido como par avançado dos professores considerando que organiza os processos de formação de modo a implementar a política educacional.

O processo de implementação curricular envolve intensamente os docentes. Desses profissionais, espera-se que eles conheçam os Materiais Curriculares da Rede Municipal de Ensino e que estabeleçam diálogos entre o Currículo da Cidade e o que já se desenvolve nas diferentes Unidades Escolares. Nesse processo, revisitam-se os projetos de cada escola e novos caminhos pedagógicos, que são delineados para mais um ano letivo. Nesse sentido, o que se espera é um árduo trabalho de estudo e reorientação de rotas de trabalho, o qual não pode ser feito pelo professor de forma solitária, pois requer parceria de outros docentes e – principalmente – do Coordenador Pedagógico. O Coordenador Pedagógico tem a possibilidade de desenvolver percursos de formação continuada que apoiem os professores nesse processo de implementação curricular. Para isso, é necessário que - além de conhecer o Currículo da Cidade - também se aproprie do papel de formador e articulador dos processos educativos que acontecem na escola (SÃO PAULO, 2019, p. 7).

A introdução do documento curricular intitulado “Orientações Didática do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Coordenador Pedagógico” (2019) traz a importância desse ator no processo de implementação curricular, sendo um dos capítulos dedicados exclusivamente a temática. Como indicado, é ele o articulador dos processos que envolvem o currículo prescrito e a prática da sala de aula, por isso a relevância em fazer parte desta pesquisa como entrevistado. As unidades parceiras também contam com esse profissional, que tem o desafio de acompanhar o trabalho realizado pelo docente sem a possibilidade de intervir em momentos coletivos de formação, a não ser nas quatro reuniões pedagógicas anuais.

E já que estamos a tratar desses processos de interpretação e de tradução do texto da política, vale destacar uma informação relevante para a análise desta pesquisa que é o fato de

que anualmente os professores e gestores podem passar por processo de remoção o que significa optar por trabalhar em outra unidade. Em algumas regiões da cidade, sobretudo na Zona Sul que, como vimos tem um grande número de escolas, a rotatividade de profissionais é muito grande o que acaba por impactar a processo de implementação da política educacional por conta da descontinuidade dos atores no território.

Em síntese, há um conjunto de indícios que precisam ser analisados com minúcia para que possamos compreender a forma como a política é implementada. Numa Rede de dimensões como a de São Paulo as proposições da SME passam por interlocutoras – as DREs – até chegarem às escolas e aos educadores que ali trabalham, o que pode trazer consequências para o ciclo da política. Além disso, tempo de carreira, formação, jornada de trabalho, entre outros aspectos que serão captados pelos questionários, permitirão construir um panorama sobre a política curricular da cidade de São Paulo desde a produção do texto até sua tradução.

Importante ressaltar que a comparação entre as unidades diretas e parceiras não se deu para (des)qualificar uma ou outra, até porque seria necessária avaliação de diferentes aspectos para esse feito, mas, subsidiar a análise dos dados provenientes dos questionários e das entrevistas.

3.4 Técnica de análise dos dados

Os dados obtidos por meio da análise documental, dos questionários e das entrevistas serão analisados por meio da abordagem do ciclo de políticas, para que possamos verificar a relação entre a produção da política educacional da cidade de São Paulo com a macro-política nos diferentes contextos da abordagem, em especial o contexto da influência e o contexto da prática, por isso, a análise estatística descritiva dos dados coletados pelo questionário e as percepções dos professores a partir dos discursos expressos nas entrevistas.

Além disso, usaremos a análise do discurso (AD), de linha francesa, que nos últimos anos vem ganhando importância nas ciências humanas como instrumental teórico que permite uma interpretação mais aprofundada, por parte do pesquisador, sobre os discursos e os contextos em que são produzidos. Existem diferentes teóricos que muito contribuíram para os desdobramentos da análise do discurso no Brasil, mas utilizaremos como referência Dominique Maingueneau, linguista e professor no Departamento de Língua Francesa da Universidade Paris IV-Sorbonne. De acordo com o autor,

O interesse que governa a análise do discurso seria o de apreender o discurso como intricação de um texto e de um lugar social, o que significa dizer que seu objeto não é nem a organização textual, nem a situação de comunicação, mas aquilo que as une por intermédio de um dispositivo de enunciação específico. Esse dispositivo pertence simultaneamente ao verbal e ao institucional: pensar os lugares independentemente das palavras que eles autorizam, ou pensar as palavras independentemente dos lugares com os quais elas estão implicadas significaria permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso.

Aqui, a noção de «lugar social» não deve, contudo, ser apreendida de modo excessivamente imediato: pode se tratar de um posicionamento em um campo discursivo político, religioso, etc.; pode se tratar também de uma categoria de locutores (as enfermeiras, os imigrados de determinada origem, por exemplo), etc. Em todos os casos, o analista do discurso deve conceder um papel central à noção de gênero de discurso, que por natureza impede toda e qualquer exterioridade simples entre «texto» e «contexto» (MAINGUENEAU, 2007, p. 19).

O autor refere-se a uma questão extremamente importante e que muito relaciona-se com o objeto de pesquisa desta tese. Analisar a produção curricular ou a forma como é traduzida na prática envolve uma relação muito mais complexa do que simplesmente olhar o texto, mas todo um contexto que produz essa política e essa prática e que as influencia. Nesse sentido, Mussalim (2003, p. 138) enfatiza que a análise linguística, também importante, não pode ser a única a ser realizada na análise do discurso porque há outros aspectos que constituem esse processo da materialização do discurso, já que a constituição da análise do discurso envolve:

[...] o discurso, o sentido, o sujeito, as condições de produção vão se constituindo no próprio processo de enunciação. E não poderia ser diferente. A AD, ao se propor a não reduzir o discurso a análises estritamente linguísticas, mas abordá-lo também numa perspectiva histórico-ideológica, não poderia constituir-se enquanto disciplina no interior de fronteiras rígidas, que não levassem em conta a interdisciplinaridade, seja com determinadas áreas das ciências humanas, como a História, a Sociologia, a Psicanálise, seja com certas tendências desenvolvidas no interior da própria Linguística, como a Semântica da Enunciação e a Pragmática, por exemplo.

A autora afirma ainda que a construção do discurso, pelo sujeito, é impactada pelas condições de sua produção. Para os pesquisadores que produzem análises do discurso é fundamental reconhecer a relação existente “entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros” (*ibidem*, p. 112). Além disso, há nessa relação do sujeito com o discurso, a ideologia, que impacta a autoria do discurso, já

que os papéis e os lugares (sociais) ocupados, e de onde a enunciação é produzida, são orientados por certa formação ideológica.

O que nos cabe, utilizando a AD para examinar o texto da política, o resultado do questionário e os discursos das entrevistas, é verificar os discursos oficiais³⁵ presentes (explicitados) nos documentos produzidos e aqueles que são enunciados pelos professores que interpretam e traduzem a política educacional. A relação desses achados, com os contextos do ciclo de política, permitirá verificar se a tese defendida nesta pesquisa se confirma, tendo a consciência que o discurso não se encerra na linguagem, mas na apreensão de todos os sentidos envolvidos.

³⁵ Discurso oficial entendido aqui como o produzido pela instituição Secretaria Municipal de Educação por meio de legislações, normatizações e documentos curriculares.

Capítulo 4.

Análise e discussão dos dados da pesquisa

Neste último capítulo traremos a análise, interpretação e discussão dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas. Começaremos por apresentar os dados quantitativos para, em conjunto com a pesquisa realizada nesta tese, compreender os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos coordenadores pedagógicos e professores, conforme indicado no objetivo geral. Além disso, buscaremos identificar e analisar esses princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo, por meio da análise qualitativa.

O levantamento de dados considerou dois sujeitos muito importantes para a implementação da política educacional. O coordenador pedagógico, responsável, entre outras ações, pela formação dos professores da unidade educacional foi o sujeito escolhido para as entrevistas. Já os professores fizeram parte da pesquisa respondendo ao questionário formulado.

Para introduzir os dados apresentaremos a minúcia da realização de cada um dos instrumentos de pesquisa e, em seguida, iniciaremos a análise, que se estrutura a partir das categorias formuladas para este texto, a saber: formulação da política educacional, currículo, tradução do currículo e prática docente. Por meio delas, analisamos os achados tanto do questionário quanto das entrevistas, com a introdução de formações discursivas e da triangulação de dados.

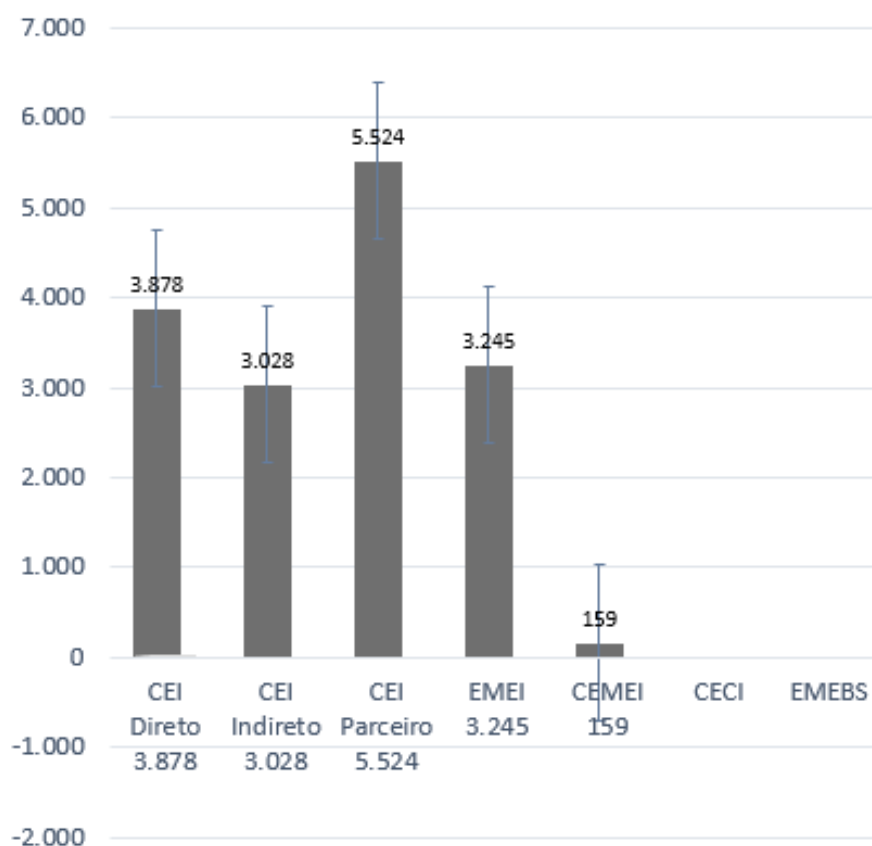
Inicialmente, apresentaremos os dados do questionário para que, ao adentrar nos discursos das entrevistas, possamos estabelecer algumas analogias entre ambos.

4.1 Questionário – a percepção dos professores sobre a implementação curricular

O questionário, presente no Apêndice A, foi encaminhado aos professores da Rede Municipal de São Paulo no mês de novembro de 2021 e ficou disponível para acesso por quarenta dias. Ao final do período obtivemos um total de 15.617 respostas, de um universo de 52.700 profissionais que atuam na Educação Infantil, o que corresponde a 30% da Rede, uma amostra probabilística significativa, de caráter aleatório. As cinco primeiras questões buscaram obter informações pessoais dos professores e, a parte 2 do questionário apresentou questões relacionadas à implementação curricular.

Dentre os respondentes, houve certo equilíbrio dos dados quando tratamos de unidades diretas (professores funcionários públicos) e unidades parceiras (professores contratados pela OSC) com, respectivamente 46% e 54% de respostas, conforme explicita o Gráfico 7.

Gráfico 7. Número de respondentes por unidade de ensino da educação infantil



Fonte: Questionário aplicado aos professores

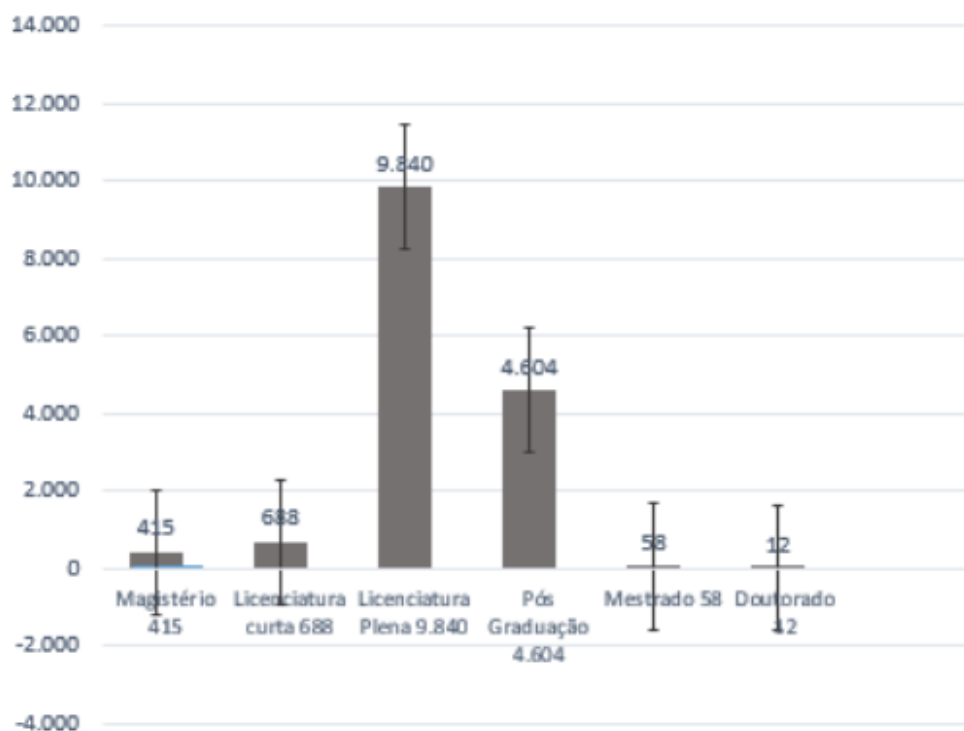
No gráfico é possível verificar que as unidades parceiras, por meio dos CEIs Indiretos e CEIs parceiros, tiveram maior número de professores que responderam. Esse dado permitirá que a análise identifique, inclusive, se há diferenças consideráveis em relação aos dois grupos de professores. Importante ressaltar que há um número maior de respondentes do que o número de questionários preenchidos (217 respostas a mais) porque havia possibilidade de escolha de mais de uma resposta. Entendemos que o dado indica aqueles professores que acumulam a função em duas escolas.

Do total de respondentes 15.458 são mulheres, indicando um percentual de 99% de público docente feminino. 1% representa o número de homens (139) e 17 não indicaram o

gênero. O questionário apresentava as possibilidades: () mulher, () homem e () outro, dado que algumas pessoas poderiam não se identificar com os dois primeiros. Os 17 não indicaram nenhuma das alternativas.

Em relação à formação dos professores, 2,4% possui apenas o magistério, 4% fez licenciatura curta e a grande maioria, 60%, é formada em licenciatura plena. Há um número considerável de professores que possui pós-graduação: 30%. Nota-se um grupo ínfimo de professores que têm formação em níveis de mestrado, 0,5% e doutorado, 0,1%, corroborando com o dado geral da Rede. Entendemos ser esse indicador essencial para identificar se há, também, relação entre a escolarização e a implementação curricular.

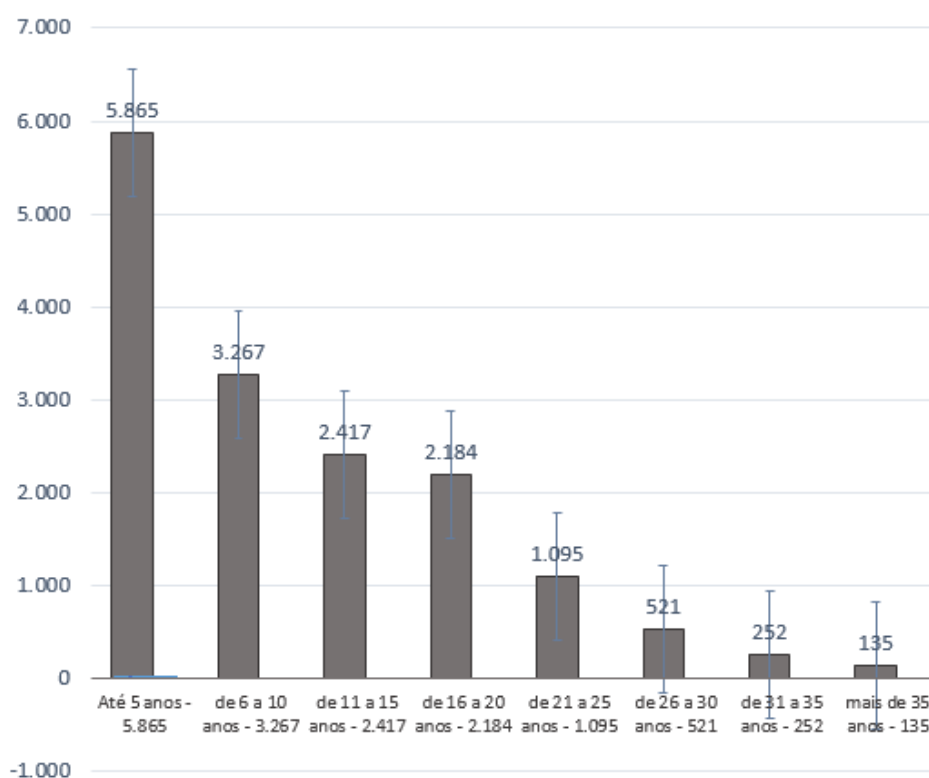
Gráfico 8 – Formação dos professores



Fonte: Questionário aplicado aos professores

Além disso, o tempo de magistério (não necessariamente na Rede Municipal de São Paulo) é um indicador importante para balizarmos o conhecimento acerca do currículo. Os dados, apresentados no Gráfico 8, indicam um número maior de professores que tem até 5 anos de carreira no magistério (35%). Do total, 58% dos professores têm até 10 anos de magistério.

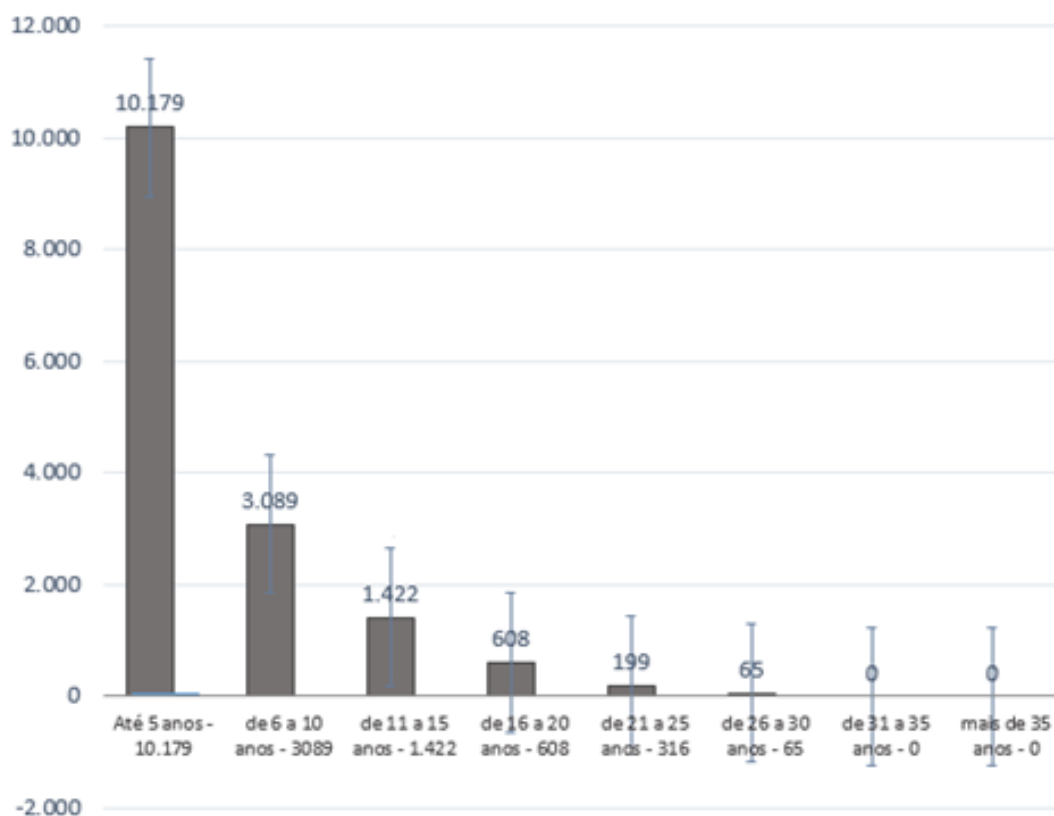
Gráfico 9. Tempo de carreira no magistério



Fonte: Questionário aplicado aos professores

Soma-se ao dado apresentado no Gráfico 9 o indicador de tempo de permanência na unidade de trabalho. Já tratamos do assunto nesta pesquisa quando indicamos que, em algumas regiões da cidade, há grande rotatividade de professores. Muitos deles passam apenas um ano na escola aguardando o processo de remoção para poder atuar mais próximo de casa, por exemplo. Não estamos aqui fazendo um juízo de valor e, ademais, acreditamos que isso deva ser objeto de análise da Secretaria de Educação. No entanto, a rotatividade, seja ela pelos processos de remoção anuais ou, no caso das unidades parceiras, pela troca de professores, pode impactar os processos formativos e de implementação curricular, dado que é preciso se apropriar dos textos produzidos a fim de traduzi-los. O próximo gráfico apresenta o tempo de permanência na Unidade.

Gráfico 10. Tempo de permanência na Unidade Educacional



Fonte: Questionário aplicado aos professores

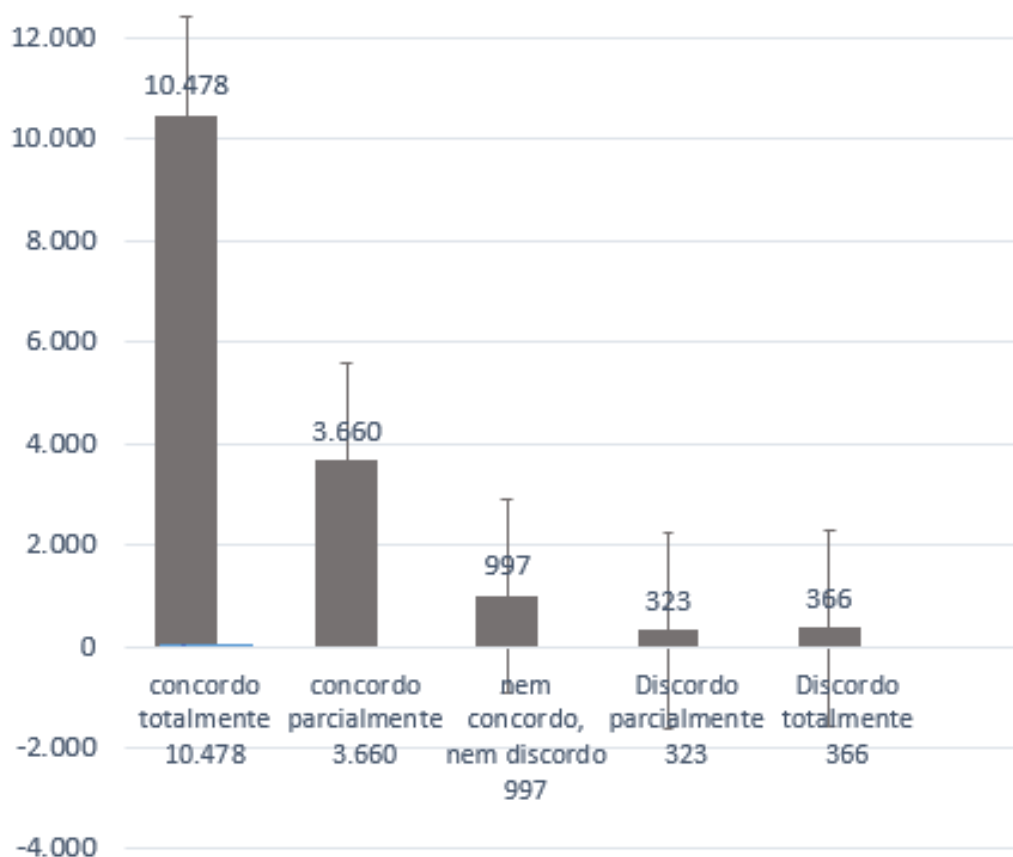
Do total, 66% dos professores estão na unidade educacional por um período menor de 5 anos. Se computarmos o segundo grupo conjuntamente, 86% dos professores têm permanência de até 10 anos na escola. São poucos os que estão há muitos anos na mesma unidade: apenas 5% indicam um período maior de 16 anos.

Os dados iniciais nos permitem verificar que há um grupo bastante diverso de professores atuando na implementação da política pública. Número considerável acabou de se formar ou começou recentemente a carreira no magistério (1/3 dos respondentes). Tempo de carreira e formação são aspectos importantes para a implementação da política. As informações da parte 2 nos permitirão tecer outras comparações e, adiante, considerações sobre essas bases.

Passaremos agora o olhar para a parte 2 do questionário que apresentou questões sobre a implementação curricular. As quatro primeiras perguntas versaram sobre a formulação da política educacional. O objetivo era identificar conhecimento a respeito da BNCC e sua influência na produção do Currículo da Cidade de São Paulo. A primeira questão procurou

detectar se a BNCC foi objeto de análise dos professores na escola, conforme apresenta o Gráfico 11.

Gráfico 11. Realização de leitura e discussão sobre a BNCC

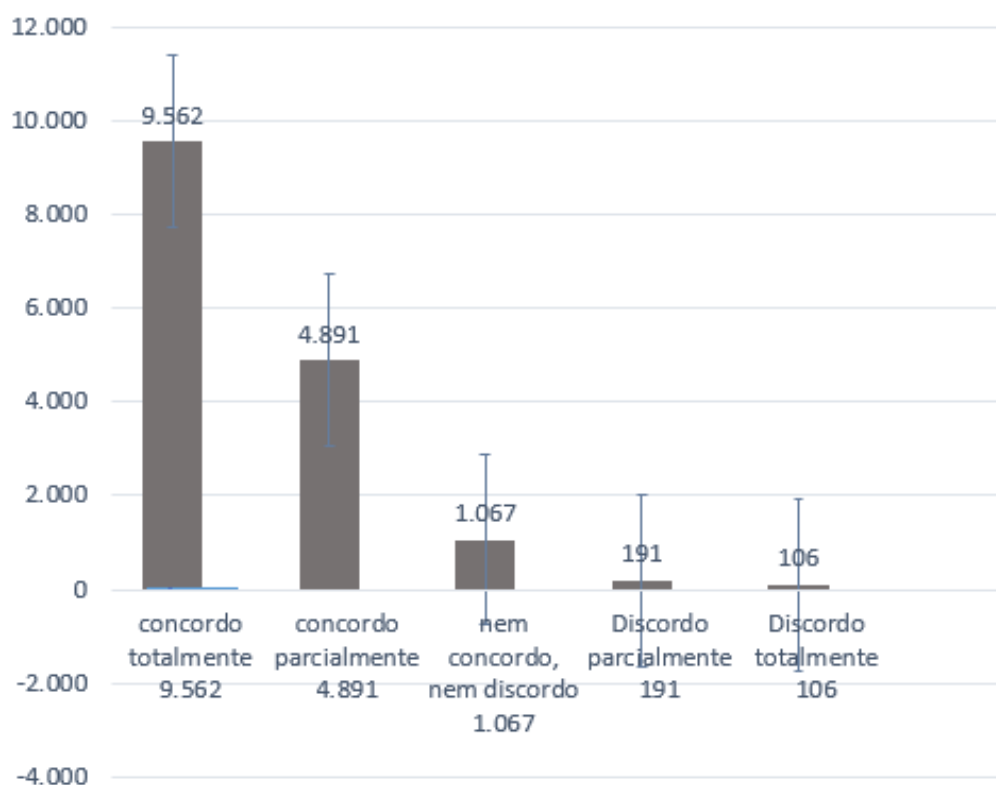


Fonte: Questionário aplicado aos professores

Dos respondentes 67% concordam totalmente com a afirmação de que a BNCC foi objeto de estudo nas unidades escolares. Somam-se aos que concordam parcialmente correspondendo a 23%. Com isso, há um grupo muito pequeno, de 4%, que indicou a não realização do estudo. Pode haver relação com os dados já apresentados no início deste capítulo. Visto que a BNCC teve suas discussões no período de 2015 a 2017, alguns professores ainda não atuavam no magistério.

O próximo gráfico, 12, indica quais desses professores identificam influências na formulação da política educacional federal. Estamos a tratar de influências dos contextos políticos, econômicos e sociais.

Gráfico 12. Presença de influências na produção da política educacional federal – BNCC

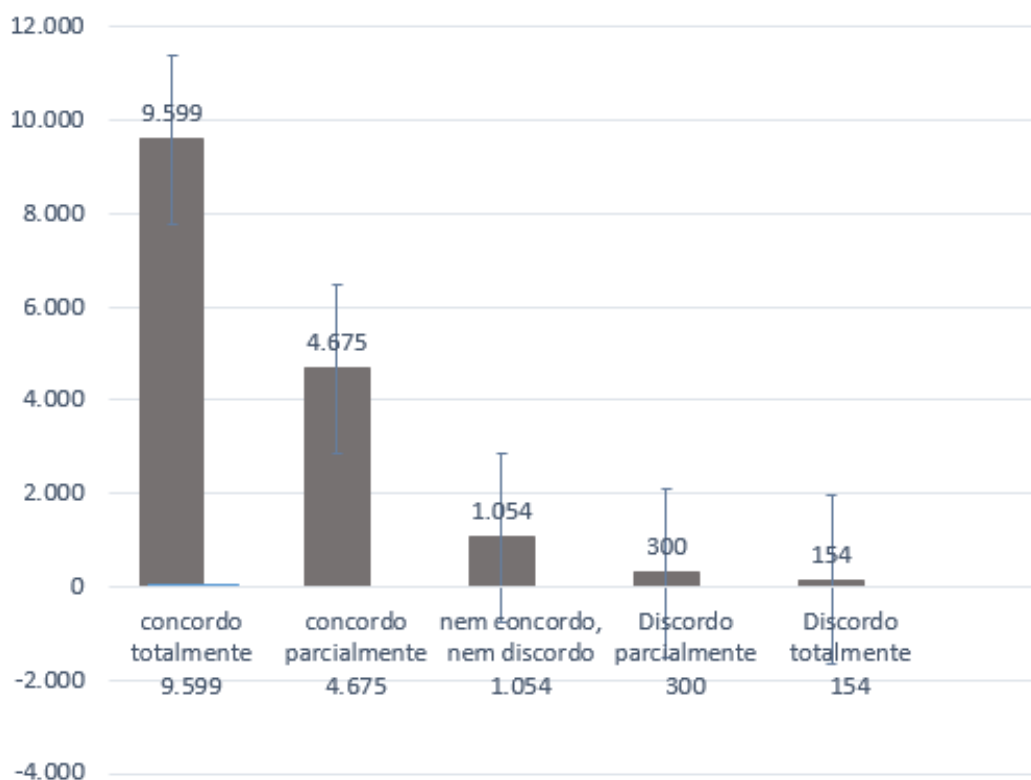


Fonte: Questionário aplicado aos professores

Do total, 61% dos professores concordam que há influências de diferentes ordens que, ao estarem presentes, interferem na produção da política educacional e da própria BNCC. Da mesma forma, na pergunta de número 3, que colocou em análise a presença de influências na proposição do Currículo da Cidade, 79% dos professores indicaram que há influência do texto da BNCC na produção local o que, por inferência, podemos afirmar que, mesmo o texto do Currículo da Cidade passa por influências dos contextos apresentados.

Para fechar esse grupo de questões foi interrogado aos professores se identificam a participação da Rede no processo de produção do Currículo da Cidade de Educação Infantil.

Gráfico 13. Participação de educadores na elaboração do Currículo da Cidade – EI



Fonte: Questionário aplicado aos professores

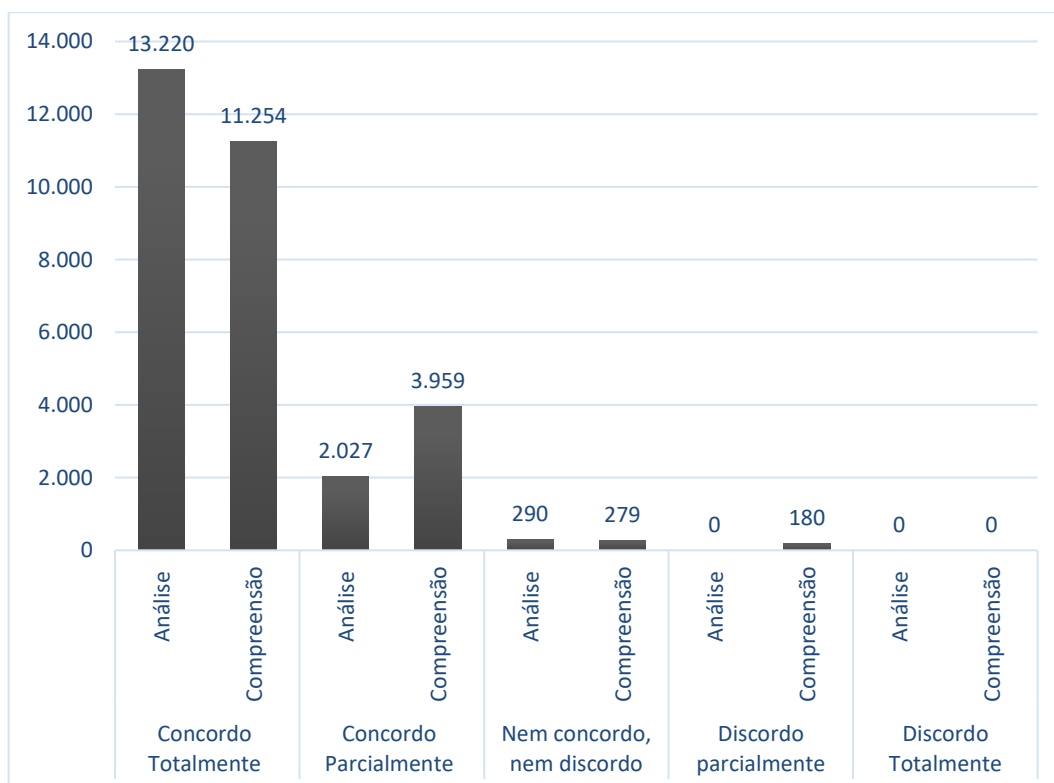
61% dos professores indicaram que concordam plenamente que os educadores da Rede estiveram presentes, de alguma forma, na produção do currículo municipal. Como anteriormente apresentado, houve um grupo de trabalho que organizou sua escrita e a realização de consultas públicas para toda a Rede. Esses processos, parece, fizeram com que as pessoas se sentissem parte. 30% concordam parcialmente, o que nos leva a imaginar o fato de que podem entender participação apenas como integrante do grupo de trabalho e não por meio do envolvimento nas consultas. Além disso, não podemos ignorar que há um grupo que atua há pouco tempo na Rede. A rotatividade também impacta esse dado.

É importante ter um grupo representativo participando da elaboração porque podem intervir, com mais propriedade, na tradução e implementação. Cabe agora, por meio das quatro próximas perguntas, verificarmos se há congruência nos dados. O grupo de questões que segue refere-se ao currículo e à tradução do currículo. Com as perguntas que integram esse grupo pretendeu-se entender aspectos sobre o a apropriação do documento curricular e sua tradução. Na pergunta de número 5, interessou-nos saber se o Currículo da Cidade é objeto de análise dos professores nos momentos de horário coletivo. A grande maioria, 85%, concorda totalmente

com a afirmação. Os demais indicam que concordam parcialmente. Há três possibilidades dedutivas nesse caso: uma delas diz respeito ao grupo que não tem horário coletivo de estudo na jornada e, por isso, não é parte das discussões. Outro que, mesmo tendo em sua jornada de trabalho o horário coletivo para estudo, não realiza a análise do documento; ou um outro grupo que atua nas unidades parceiras e, não tendo esse momento coletivo estipulado, faz análises apenas em momentos específicos de reunião pedagógica ou estudos de forma mais individualizada.

A pergunta 6 relaciona-se diretamente com esta, quando se questiona a compreensão dos professores acerca dos princípios presentes no Currículo da Cidade - EI, permitindo que sejam traduzidos na prática. Nesse caso, há um grupo menor que concorda totalmente, 72%, o que ainda continua sendo representativo. Um quarto dos respondentes, ou seja, 25%, indica que concorda parcialmente o que nos aponta a necessidade de analisar, com mais cuidado, se as inquietações se referem ao entendimento dos princípios do currículo ou sobre a sua tradução em prática, processos desafiadores e que demandam procedimentos diferenciados por parte do coordenador pedagógico, por exemplo, que faz a formação docente. O Gráfico 14 apresenta a síntese dos dois aspectos acima tratados.

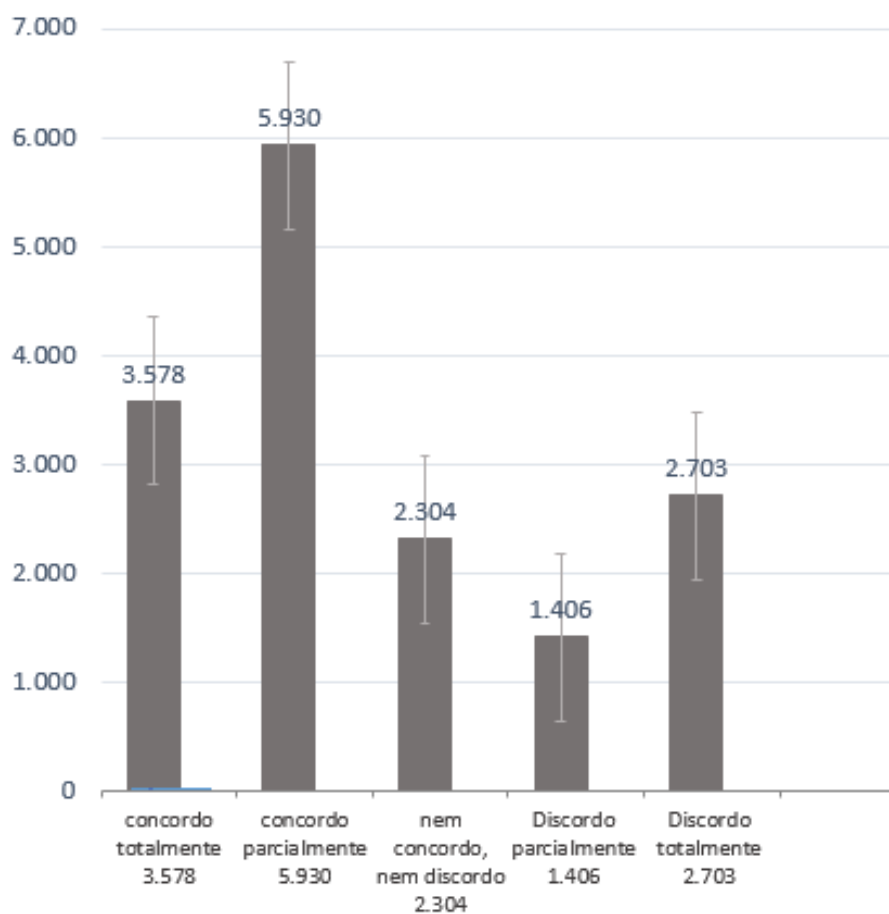
Gráfico 14. Existência de análise e compreensão dos princípios do Currículo da Cidade - EI



Fonte: Questionário aplicado aos professores

Ainda sobre os processos de interpretação e tradução, interessante verificar que a pergunta número 7 é que apresentou maior variação nas respostas. Ela versa sobre a presença de resistências individuais ou coletivas na implementação do Currículo da Cidade de EI, conforme apresenta o Gráfico 15.

Gráfico 15. Presença de resistência na implementação do Currículo da Cidade – EI



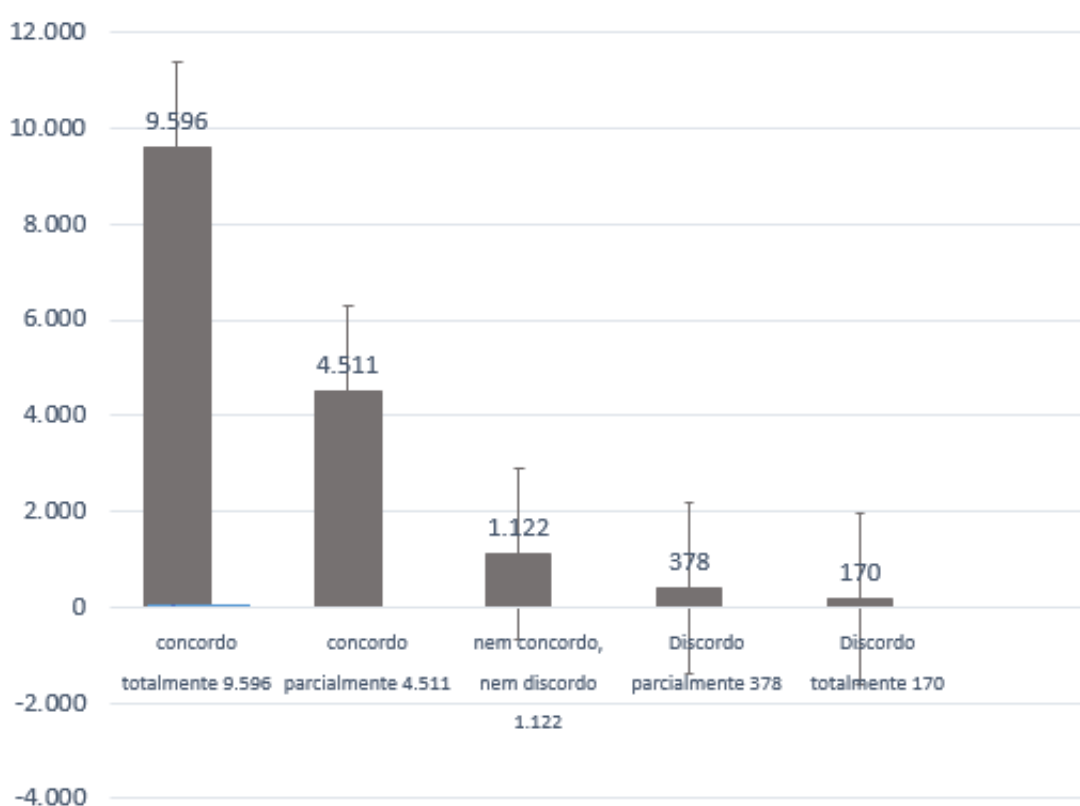
Fonte: Questionário aplicado aos professores

A alternância nos dados aponta que a maior parte dos professores concorda, em certo grau, que há resistências na implementação, perfazendo um total de 61%, com indicação maior dos que concordam parcialmente. Interessa-nos também o grupo que não tem opinião a respeito, 15%, bem diferente dos posicionamentos dos demais itens anteriores que tratam sobre produção, análise e implementação do documento curricular (é sempre muito pequeno o número de professores que indica essa alternativa). Número significativo, 26% assinalam que discordam, parcial ou totalmente, da presença de resistências. Sobre esse tema há diferentes

possibilidades, que já foram aventadas em outras dissertações e teses e, inclusive, estão presentes no Capítulo 1 deste trabalho, e serão retomadas no momento da análise qualitativa.

O próximo questionamento traz uma informação interessante. Aborda a opinião dos professores sobre a autonomia na implementação da política educacional. Essa autonomia envolve oportunidades de expressar suas opiniões, insatisfações, dúvidas ou dificuldades, conforme apresenta o Gráfico 16.

Gráfico 16. Autonomia na implementação da política educacional – Currículo da Cidade.



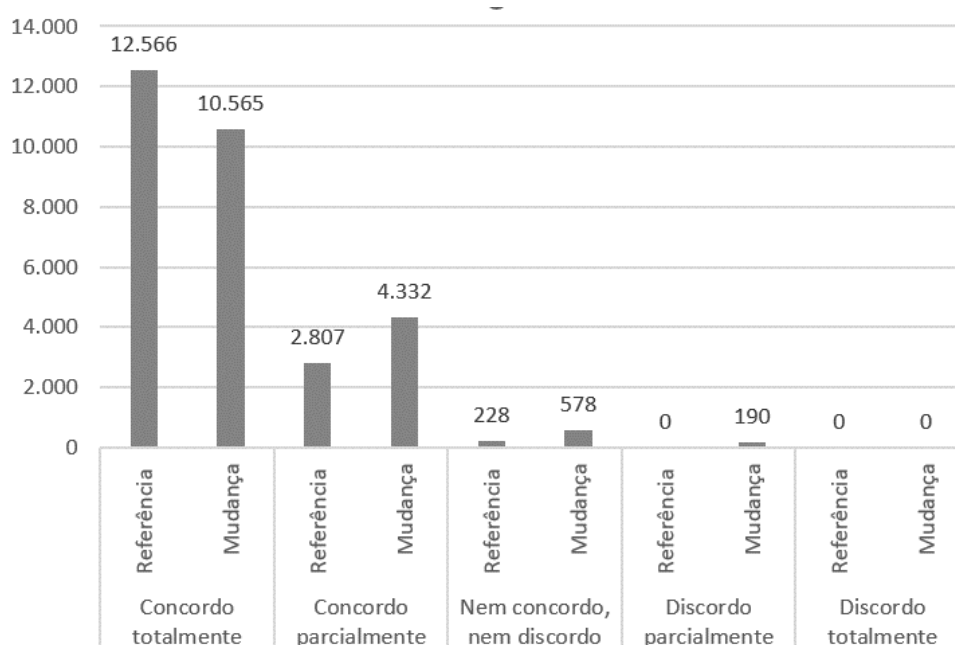
Fonte: Questionário aplicado aos professores

Um total de 61% dos professores entende que há possibilidade de exercer a autonomia na implementação do Currículo da Cidade e que há oportunidades de, nas discussões acerca do assunto, exposição de discordâncias ou insatisfações de modo a buscar caminhos, coletivamente, para a organização da prática pedagógica. Relevante comparar esse dado com o anterior. Os que concordam total ou parcialmente sobre a autonomia somam 90% dos educadores. Se a quase totalidade dos profissionais entende que há autonomia na tradução da

política, há que se investigar, de forma mais profunda os motivos das resistências apontadas. O grupo que pontuou discordância, parcial ou total, da possibilidade de ter uma atuação mais autônoma perfaz um total de apenas 3%. Necessário entender a relação entre resistência e autonomia e qual será o entendimento desse grupo em relação a esses conceitos.

Ademais, as últimas duas perguntas do questionário que se associam com a prática docente apontam, conforme apresentado no Gráfico 17, que as indicações contidas no Currículo da Cidade – EI estão presentes no planejamento e na ação diária do professor, bem como entende-se que o novo documento curricular promoveu mudanças na ação didática desse profissional.

Gráfico 17. Currículo da cidade como referência e mudança na ação docente.



Fonte: Questionário aplicado aos professores

Perfazem um total de 80% os professores que têm no Currículo da Cidade – EI o documento referência para a organização da rotina, dos tempos e espaços das unidades de educação infantil. Além disso, 68% indicaram que passaram por mudanças na prática a partir da publicação do Currículo da EI. Podemos inferir que esse processo tem relação com o fato de que se sentiram presentes no processo de construção da política (mais de 90% dos professores indicaram se sentir representados no desenvolvimento do documento curricular da EI).

Os dados trazidos pelo questionário nos permitem perceber que, no caso da Educação Infantil, há conhecimento sobre os documentos normativos que trazem os princípios e as

concepções para a educação da infância paulistana. Dados como conhecimento acerca do texto escrito da política, autonomia para a organização didática e uso do documento curricular indicam que os processos de tradução vêm acontecendo nas unidades escolares. Resta-nos alcançar se esta tradução tem permitido práticas que correspondam às diversidades presentes nos territórios e que sejam, de fato, emancipatórias. Para mais, ainda é preciso identificar se os indicadores presentes nesse questionário, como o fato dos professores conhecerem que há influências na produção da política, se efetivam em traduções mais conscientes no sentido de promover mudanças nos espaços onde atuam. Essa relação será retomada mais à frente.

A seguir, apresentamos a nota técnica que analisa o questionário de forma estatística.

4.1.1 Nota técnica sobre o questionário: organização e análise exploratória dos dados³⁶

A base de dados (que foram coletados por meio do questionário aplicado via *Google* Formulários) apresentou 15.617 respondentes, sendo que dentre esses dados 15.461 são mulheres, 139 homens e 17 que não definiram a qual gênero estão relacionados. Além dessas informações, destacamos o desafio de analisar algumas variáveis da base de dados por ser permitida a múltipla marcação das categorias nos itens que compunham o questionário. Foram necessários agrupamentos para conseguir utilizar os dados que apresentavam mais de uma categoria apontada por item. Dessa maneira, quando essa ação foi necessária, a maior categoria apontada foi escolhida como resposta para o respondente no item.

O questionário apresentava poucos itens e que estavam relacionados teoricamente a pelo menos três construtos, porém, como hipótese inicial, compreendíamos que somente um construto seria o necessário para representar a medida buscada com a aplicação do questionário. A Tabela 7 apresenta o quantitativo de respondentes em cada um dos 10 itens, sendo importante ressaltar que existiam 4 itens de caracterização do respondente, mas que não vamos abordá-los neste momento.

³⁶ A análise dos dados, com base Análise Fatorial de Informação Completa, que é implementada pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), foi elaborada pelo especialista em análise estatística e psicométrica Thiago Fernando Ferreira Costa. Maio de 2022.

Tabela 7 - Quantitativo de respondentes por item que se relacione com o construto no questionário

	categoria_0	categoria_1	categoria_2	categoria_3	categoria_4
item_1	333	291	913	3524	10354
item_2	96	161	998	4746	9420
item_3	58	84	381	2785	12229
item_4	139	266	999	4568	9485
item_5	64	101	252	1962	13141
item_6	39	162	251	3889	11179
item_7	2595	1306	2206	5774	3447
item_8	152	345	1062	4406	9495
item_9	30	75	201	2730	12481
item_10	101	170	524	4229	10437

Fonte: Autor

A categoria 0 refere-se à formulação da política educacional, a categoria 1 currículo, as categorias 2 e 3 relacionam-se à tradução do currículo e a categoria 4 à prática docente.

Na Tabela 7 podemos observar que a categoria_4 recebe a maior quantidade de respondentes em praticamente todos os itens, algo totalmente esperado, pois na abordagem por escala *likert* as categorias são ordenadas, o que faz com que a maior categoria seja escolhida por aqueles com maior quantidade de marcações na maior categoria em cada um dos itens. O que por sua vez, não significa ser a maior quantidade de respondentes. Ainda sobre os quantitativos, o item_7 é o item que apresenta o maior quantitativo na categoria 0, um comportamento diferente dos demais itens.

Com base nos quantitativos realizamos uma análise de dimensionalidade, pois no questionário original tínhamos muitos construtos definidos, porém com poucos itens para compô-los. Dessa maneira, empreendemos uma análise de dimensionalidade para validar a possibilidade de utilizarmos somente uma única dimensão. Para essa análise, utilizamos a Análise Fatorial de Informação Completa, que é implementada pela Teoria da Resposta ao Item (TRI).

4.1.1.1 Análise da dimensionalidade pela Teoria da Resposta ao Item (TRI)

A TRI é uma teoria baseada na existência de um traço latente, sendo assim, constituindo uma medida em relação à uma única dimensão³⁷. Esse procedimento é caracterizado como um dos dois pressupostos de existência da própria teoria, em que se espera uma unidimensionalidade. O segundo pressuposto é a independência local, que significa a independência de cada item quando o mesmo é respondido, sendo somente necessário, para respondê-lo, a capacidade em relação ao traço latente medido.

A implementação da TRI exige a escolha de um dos seus diversos modelos, que dependem diretamente da natureza do item. No questionário analisado, temos itens com natureza politômica, logo, existem categorias ordenadas internamente a eles, que possibilitam a parametrização de cada uma delas de uma maneira que a soma das probabilidades seja 1.

O modelo utilizado foi o de Resposta Gradual implementado por Samejima. Esse modelo unidimensional parametriza as categorias dos itens na mesma escala do parâmetro relacionado ao traço latente de cada um dos respondentes. Ao mesmo tempo, a análise inicial relaciona os itens para verificar a carga fatorial de cada um dos itens em relação ao construto esperado. A Tabela 8 apresenta os dados da rodada inicial da TRI, com a carga fatorial de cada item e o construto ao qual ele foi associado na formulação do questionário

Tabela 8 - Cargas Fatoriais dos itens pela TRI

item	carga_fatorial	construtos_indicados	teste_KMO
i1	0.7362	política_educacional	0.89
i2	0.6937	política_educacional	0.86
i3	0.7708	política_educacional	0.88
i4	0.7285	política_educacional	0.90
i5	0.8423	currículo	0.90
i6	0.8230	tradução do currículo	0.85
i7	0.0458	tradução do currículo	0.49
i8	0.6771	tradução do currículo	0.90
i9	0.8420	prática_docente	0.85
i10	0.5490	prática_docente	0.88

Fonte: Autor

³⁷ Para mais informações consultar Andrade *et al.* (2000), Birnbaum (1968 e 2008), Lord (1953 e 1968) dentre outros.

A Tabela 8 apresenta diversas informações estatísticas que contribuem para com a definição em relação à quantidade de dimensões. Entretanto, antes de nos atermos aos dados contidos na tabela, precisamos comentar que, segundo Mattos (2018, p. 43), o Teste de Bartlett deve ser estatisticamente significativo ($p < 0.05$), para que não tenhamos, em uma situação extrema, a independência perfeita de todas as variáveis, algo que indica a impossibilidade de tais variáveis representarem um traço latente. Em nossa análise, a hipótese nula foi rejeitada, o que indica que existe correlação entre as variáveis e, por sua vez, também existe a possibilidade de elas poderem representar conjuntamente um traço latente.

Com a confirmação da possibilidade de termos a representação, por parte das variáveis, de um traço latente, avançamos para outro indicador estatístico que nos sinaliza a adequação da amostra para com uma Análise Fatorial. O teste Kaiser-Meyer-Olkin ou, simplesmente, KMO, nos possibilita essa representação do quanto as variáveis podem ser explicadas por um traço latente.

Na Tabela 8 são indicados os valores na coluna “teste_KMO” para o teste apresentado. Podemos observar que somente o item 7 apresenta um valor menor que 0.8, essa informação nos leva a compreender que esse item pode ter problemas em sua elaboração ou, de fato, não manter nenhuma relação com os demais itens, principalmente, com um único fator. O ideal seria que outras questões também avaliassem esse constructo. Segundo Mattos (2018, p. 43), valores iguais ou maiores que 0.8 é considerado como sendo “ótimo” pelos teóricos das Análises Fatoriais, logo, temos 9 itens com essa classificação em nosso questionário.

Após essas duas análises, avançamos para definir quantas dimensões temos no questionário. Como queremos avançar nas análises estatística por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI) iremos assumir que temos somente um fator sendo medido por meio dos 9 itens do questionário, pois o item 7 iremos retirar das análises de calibração e de traço latente. A partir disso, realizamos a calibração dos itens e a estimação da medida do traço latente.

Tabela 9 - Parâmetros dos itens pelo Modelo de Resposta Gradual

Iteration: 1, Log-Lik: -122213.889, Max-Change: 2.86368 Iteration: 2, Log-Lik: -117448.209, Max-Chang

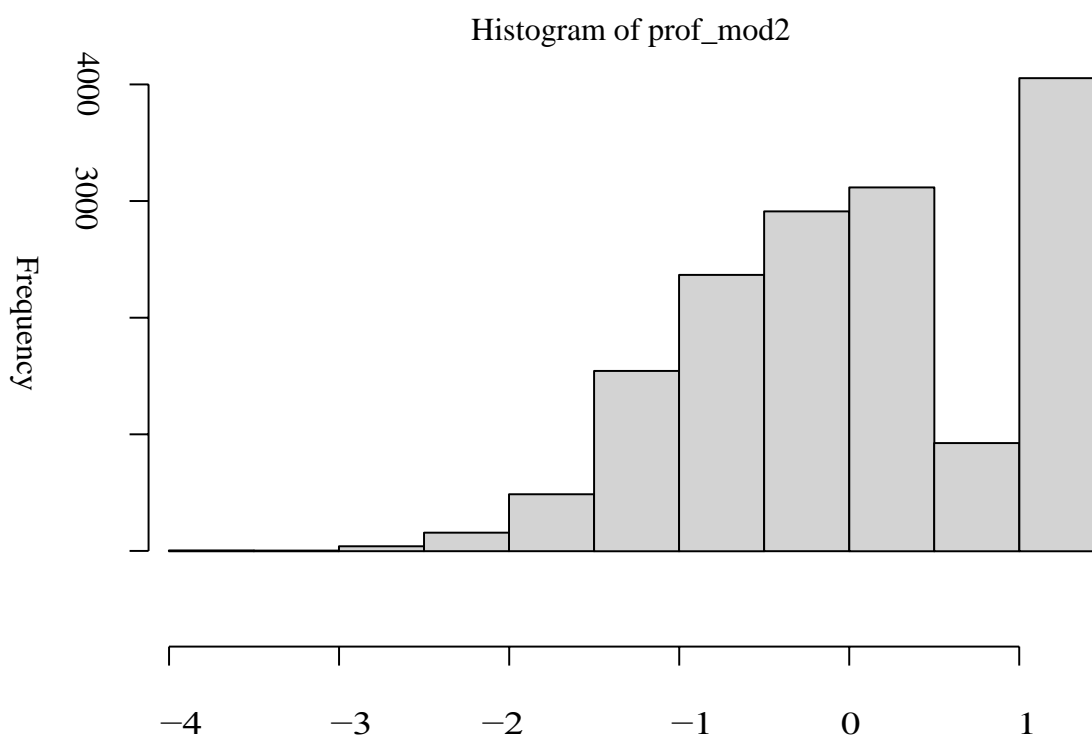
	items.a	items.b1	items.b2	items.b3	items.b4	means	F1
i1	1.8516112	-2.817220	-2.415848	-1.770711	-0.6223264	0	1
i2	1.6390996	-3.841360	-3.193533	-2.045138	-0.4262172	0	1
i3	2.0591489	-3.649394	-3.162223	-2.402949	-1.0506029	0	1
i4	1.8100981	-3.400193	-2.730225	-1.860836	-0.4191867	0	1

i5	2.6598563	-3.199451	-2.752113	-2.284959	-1.2232930	0	1
i6	2.4662737	-3.546793	-2.755537	-2.316870	-0.7252189	0	1
i7	0.0780048	-20.498059	-13.912450	-5.438667	15.7770627	0	1
i8	1.5659190	-3.652810	-2.815275	-1.919267	-0.4529584	0	1
i9	2.6561878	-3.563274	-2.981106	-2.448882	-1.0317305	0	1
i10	1.1179421	-5.039338	-4.126475	-3.082225	-0.8319387	0	1

Fonte: Autor

Os parâmetros apresentados na Tabela 9 nos demonstram que de fato podemos ter uma medida única, relacionada a um único fator. Existe um ajuste de todos os parâmetros e uma certa distribuição dos parâmetros “b” de cada categoria. Isso pode garantir estimativas das proficiências um pouco mais robustas, porém, como desafio, a necessidade de ampliar a quantidade de itens no questionário. O Gráfico 18 nos apresenta a distribuição das estimativas das proficiências com base no método bayesiano Esperança a posteriori (EAP).

Gráfico 18 - Distribuição das medidas de proficiências relacionadas com a implementação de políticas como a BNCC e Currículo da Cidade



Na distribuição é possível observar uma concentração de respondentes na parte superior

da escala, com valores maiores do que 1. Esse efeito sinaliza a necessidade de se ampliar a quantidade de itens no instrumento. No entanto, mesmo com poucos itens, podemos identificar que existe uma medida com uma certa variedade, logo, existem respondentes com medida sobre o objeto avaliado nos diversos pontos da escala constituída. Com base nesses resultados, o próximo passo foi relacionar com as variáveis de contexto que estavam contidas no questionário.

Essas variáveis abordavam desde o gênero até o tempo de Unidade Escolar que o docente ou a docente tem, passando pelas informações de escolaridade, tempo de magistério e a própria Unidade Escolar a que o respondente está vinculado. Com essas informações, relacionamos as medidas de proficiências e as agregações estabelecidas em cada uma das variáveis, com o intuito de encontrarmos padrões com base nos contextos.

Tabela 10. Relação das proficiências com a informação de gênero

gênero	quantidade	media_prof	desvio_prof
0	15461	50.05455	14.98875
1	139	44.34518	15.31896
2	17	47.34163	14.18865

Fonte: Autor

A Tabela 10 apresenta que a categoria gênero igual a 0, que significa “feminina”, apresenta uma média de proficiência maior que a 1, “masculina”, e 2, “não quero responder”. Obviamente que grande parte desse valor maior se dá por conta de a quantidade ser amplamente maior, logo, com possibilidades de variações absurdamente maiores. A Tabela 11 nos apresenta os dados relacionados a escolaridade.

Tabela 11. Relação das proficiências com a informação da escolaridade

escolaridade	quantidade	media_prof	desvio_prof
0	415	52.04665	16.31514
1	688	53.60256	13.96847
2	9840	51.02532	14.74932
3	4604	47.28096	15.08027
4	58	37.55849	15.25212
5	12	36.50206	15.30256

Fonte: Autor

É possível percebermos na Tabela 5 que aquelas ou aqueles que declaram ter somente o “magistério” apresentam uma média maior que as demais, principalmente, em relação aos que declaram serem “doutoras”. Outro dado importante que podemos destacar na tabela, é o fato de termos valores de média decrescentes conforme aumentamos a escolaridade, isso nos leva a pensar em algumas possibilidades para tentarmos compreender esse fenômeno, mas a principal é existir uma maior criticidade em relação ao material disponibilizado, como também, ao seu próprio uso. A Tabela 12 nos traz as informações em relação ao tempo de magistério de cada respondente relacionado com a proficiência estimada.

Tabela 12. Relação das proficiências com a informação do tempo de magistério

tempo_magisterio	quantidade	media_prof	desvio_prof
0	5805	52.24285	14.70817
1	8	47.97670	15.59318
2	3251	49.93483	14.73648
3	2395	48.65025	14.96034
4	2159	47.94558	14.83453
5	1996	47.43909	15.56372

Fonte: Autor

A Tabela 12 mostra que aquelas que têm um menor tempo no magistério apresentam uma média um pouco maior, porém, sem apresentar uma grande diferença em relação às demais categorias. Todavia, conseguimos perceber que existe uma tendência de diminuição das médias conforme o tempo de magistério aumenta. A Tabela 13 apresenta as informações em relação ao tempo de Unidade Educacional.

Tabela 13. Relação das proficiências com a informação do tempo de Unidade Educacional

tempo_de_ue	quantidade	media_prof	desvio_prof
0	10179	50.35985	15.08009
1	3089	49.61761	14.69153
2	1422	49.08620	14.87637
3	608	48.76092	14.90492
4	316	48.68072	15.73362

Fonte: Autor

É possível observarmos nos dados da Tabela 13 uma diferença menor em relação

aquelas professoras com menor tempo de Unidade Escolar em relação àquelas que têm mais tempo. Essa informação indica que não existe, muito provavelmente, uma relação entre essa medida em relação ao uso dos documentos oficiais e o tempo de Unidade Escolar. A Tabela 14 é a última em relação a essas informações com base no cotejamento entre as proficiências e as informações de contexto.

Tabela 14. Relação das proficiências com a informação da Unidade Educacional

unid_trabalho	quantidade	media_prof	desvio_prof
2	3748	48.66482	15.00966
3	3226	46.28234	15.07660
4	154	44.31170	15.38038
5	3019	52.27120	14.55884
6	5452	52.02105	14.60305
7	8	44.88942	12.47936

Fonte: Autor

A Tabela 14 mostra uma variação de médias entre as professoras e professores das Unidades Educacionais (UE) da Educação Infantil. Se desconsiderarmos as UE 1 e 7, respectivamente, CECI e EMEBS, pois apresentam uma quantidade muito pequena de respondentes, temos uma variação de praticamente 8 pontos de proficiência entre aquelas que estão nos CEI Parceiros e as que estão no CEMEI. Essa informação é importante, pois nos indica uma contraposição entre as professoras que atuam nas UE parceiras ou indiretas e as funcionárias públicas efetivas.

Na mesma linha, podemos destacar que a diferença entre as professoras da CEMEI e EMEI apresenta médias próximas, respectivamente, 44.3 e 46.3, da mesma forma que as médias entre as profissionais dos CEI indiretos ou parceiros também apresentam proximidade. Essas duas constatações podem nos levar a pensar que existe diferença de aceitação dos documentos em relação a esses grupos.

De forma geral, os dados de contexto nos mostram que existem diferenças em relação ao entendimento dos documentos, principalmente, no que tange às críticas e aceitações, principalmente, se a professora ou o professor tem uma maior formação universitária e se são efetivas da Rede Municipal de São Paulo ou das redes parceiras ou indiretas com mais tempo.

A medida em relação ao traço latente analisado, de modo geral, conseguiu expressar o que os dados pretendiam, especialmente, em relação ao entendimento e uso dos documentos oficiais da Rede Municipal de São Paulo e do próprio Governo Federal.

4.2 O discurso dos Coordenadores Pedagógicos presente nas entrevistas

Na última etapa do desenvolvimento deste trabalho, realizamos a análise e interpretação dos discursos dos coordenadores pedagógicos, tendo em consideração a questão de pesquisa previamente anunciada: quais os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil no município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos? Estamos a considerar os agentes educativos todos os profissionais que atuam na implementação da política e que fazem parte da unidade escolar. No caso desta pesquisa envolvemos professores e coordenadores pedagógicos. A análise aqui evidenciada pretendeu responder, além da pergunta de pesquisa, aos objetivos formulados que envolviam analisar e compreender a forma como esses princípios e concepções são traduzidos pelos sujeitos da pesquisa.

O conteúdo obtido por meio das entrevistas revelou as percepções dos coordenadores pedagógicos, que foram organizados em sete formações discursivas, a partir das categorias de análise, indicadas abaixo no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e Formações Discursivas

Categorias	Formações Discursivas
Formulação da Política Educacional	I. Leitura e análise da BNCC II. Influências Internacionais/Nacionais na formulação da Política Pública Educacional
Currículo	I. Atores que fizeram parte da definição da Política Curricular e da construção do Currículo da Cidade de São Paulo da Educação Infantil
Tradução do Currículo	I. Recepção e aceitação do Currículo da Cidade da Educação Infantil pelos professores II. Presença de resistência na implementação da Política Curricular para a Educação Infantil
Prática Docente	I. Autonomia para a produção do Projeto da Escola com base no Currículo II. Dificuldades encontradas pelos Professores na implementação da Política Curricular

Importante apresentar, antes da realização das análises, a caracterização dos sujeitos entrevistados. Fizeram parte oito coordenadores pedagógicos que atuam em unidades de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo, conforme Tabela 15. A seleção se deu de forma aleatória, envolvendo profissionais de diferentes regiões da cidade de São Paulo e com tempos de magistério diversos, mas suficientes

Tabela 15. Caracterização dos sujeitos da entrevista

Sujeito	Gênero	Tipo de Unidade	Tempo de Magistério
1	F	CEI Parceiro	13 anos
2	F	CEI Direto	32 anos
3	F	CEI Parceiro	9 anos
4	M	EMEI	11 anos
5	F	EMEI	25 anos
6	M	CEI Direto	23 anos
7	F	EMEI	12 anos
8	F	CEI Parceiro	25 anos

Fonte: Autor

Para maior visibilidade das unidades discursivas e dos discursos anunciados, as organizamos em quadros. Faremos, posteriormente, e para cada uma delas, a análise e interpretação do discurso de todos os sujeitos, comparando com os dados do questionário. A organização segue o roteiro da entrevista, presente no Apêndice B.

4.2.1 Formulação da Política Educacional

4.2.1.1 Leitura e análise da BNCC

A formulação da política educacional é a primeira categoria com a qual trabalharemos as análises. Nela estão subdivididas duas formações discursivas, apresentadas abaixo e que

versam sobre o conhecimento da BNCC e as influências presentes na formulação da política educacional.

Quadro 2 – Formação Discursiva: Leitura e Análise da BNCC na escola

Sujeitos	Unidades discursivas ³⁸
Sujeito 1	Eu como coordenadora não peguei a parte de construção do Currículo, eu já peguei a parte de implementação mesmo. Então, quando chegou o Currículo para gente, a gente baseou muito na leitura e análise de cada capítulo e aí, a partir dessa leitura e análise, a gente percebeu essa relação com a Base Nacional e aí a gente voltou para a Base também para aprofundar nos conceitos, nos direitos das crianças, aprofundar nos Campos de Experiência.
Sujeito 2	<p>Assim que a BNCC foi aprovada em 2017, a gente fez a leitura comentada da Lei e eu lembro que fizemos isso em horários coletivos, nós começamos nos horários coletivos que a gente tinha na unidade, nos pequenos grupos e aí como a gente já tinha na rede os orientadores curriculares que a gente já tinha na rede de São Paulo, a rede de São Paulo ela já tinha um orientador curricular, né, então a gente tinha isso e a gente conseguia fazer até algumas análises o quanto que a gente considerava aquele documento como um avanço para a educação no município e o quanto não. E assim, a nossa conclusão em grupos ali no grupo que estávamos é que assim, a gente tinha um orientador curricular que já estava à frente dessa Base Nacional, mas que era importante a nível nacional para dar uma referência para essas políticas públicas a nível nacional porque a gente tinha muitas ideias e o nível nacional era muito diferente do, e até a gente discutia porque é interessante um trabalho que tem aqui na região do Campo Limpo, e a gente tinha muitos professores de outras redes como da rede do Embu, a rede de Taboão da Serra, então eles trabalhavam nessas duas redes. E eles falavam como era diferente a questão da abordagem do currículo para educação infantil, já tinha essa referência também.</p> <p>O pensar nessa questão a nível nacional, até de pequenas localidades, né, de cidades vizinhas por exemplo, é uma proposta bem diferente.</p>
Sujeito 3	Ela está sendo, não é um documento que a gente tem como oficial, Currículo da Cidade, a gente se baseia muito no Currículo da cidade, nos Indicadores de Qualidade, mas BNCC não, porque os direitos das crianças e os Campos de Experiências é um documento que a gente está

³⁸ As falas foram transcritas exatamente como enunciadas. E, nesse caso, é preciso considerar que há marcas da oralidade presentes.

	<p>visitando, conhecendo. Nós ainda não nos aprofundamos, como estamos no Currículo, porque o Currículo agora ele faz parte das nossas reuniões de pais, ele faz parte do nosso diário de bordo, ele faz parte das nossas apresentações de imagens, do planejamento, o Currículo ele é muito mais incorporado na nossa unidade do que BNCC.</p>
Sujeito 4	<p>Pelo menos na unidade que eu fiz parte, a BNCC chegou por meio do Currículo da Cidade. Ela chegou bem assim no sentido de, olha tem a BNCC e nós estamos interessado nela, é uma resposta também da prefeitura de São Paulo, pela BNCC e ela chegou para a minha unidade assim, mais por meio do Currículo. E do nosso ponto de vista, a BNCC chega trazendo um retrocesso para a educação infantil, não nos chega com bons olhos, a gente não olha para a BNCC e diz assim “caramba, que legal”, não. A gente já entende ali que pode abrir um caminho baixo para o nível didático, que ao colocar desenvolvimento como objetivo, ela já se descaracteriza. Enfim, ela chega muito bem-vinda, mas chega para a gente por meio do Currículo da Cidade.</p>
Sujeito 5	<p>Então assim, o meu olhar de quem muito, meu lugar atuante, o meu lugar de fala é sempre de quem está nesse chão da escola, é claro que estando no chão da escola, é como você falou, a gente vai observando o que? O que os teóricos estão falando, o que a própria SME está nos dizendo, o que o próprio governo, instituto federal, também está nos dizendo, assim como a Base Nacional Comum Curricular.</p> <p>Quando eu chego lá na EMEI eu fui procurar os documentos que essa escola, unidade, já tinha, eu não vou chegar chutando o balde e dizer, agora eu sou a coordenadora desse espaço. Então quando eu fui buscar o PPP da unidade de anos anteriores, o PEA que o pessoal já tinha estudado, eles já tinham falado, né, com o coordenador atual, essa escola já tinha um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular, sobre a BNCC, então eu não cheguei lá, não foi algo que foi surpresa, né, para essa escola. E aí, quando eu falo dessa unidade, o ano que eu cheguei, a gente ingressante mais duas professoras. Então na verdade, o grupo de professoras que já tinha estudado a Base e que esse estudo sobre a Base estava incorporado no PPP dessa escola ficou. Então era um grupo não teve muita modificação, e quem chegou junto comigo em 2021 também já tinha ouvido falar da Base, enfim, já tinha lido pelo menos partes do que se referia a educação à parte de educação infantil. Então, quando eu cheguei, o que que estava muito, o que estava muito claro para as meninas, a questão dos campos de experiência.</p> <p>A Base Nacional Comum Curricular trazia os campos de experiência e também estava muito claro que aquilo não eram matérias, que aquilo não eram disciplinas, então agora eu vou trabalhar corpo e movimento,</p>

	<p>agora eu e o outro e nós, não, mas que sim, que dentro daquele campo de experiência existiu conceitos que eram importantes estarem lá e que eles eram integrados a todos os outros. Mas que as crianças, eu acredito muito nisso, elas devem ser oportunizadas a vivenciar, na verdade, terem oportunidade de vivenciar assim, boas práticas de letramento, boas práticas que elas trabalhem com o corpo todo, boas práticas que elas trabalhem com conceitos matemáticos ali nos jogos, no lúdico.</p> <p>Isso nós já tínhamos garantido na escola. No passado, diante de toda aquela turbulência de ser presencial ou ensino remoto, a gente conseguiu dar continuidade a isso. E a gente acredita também, até porque a própria BNCC é citada no Currículo, né, ela tem lá nas páginas finais, no Currículo da cidade, que é a parte de educação infantil. Então aí a gente foi vendo quais eram as expectativas de aprendizagem que apareciam na BNCC e que aparecem nesse currículo da cidade.</p>
Sujeito 6	<p>Na escola ela entra muito via os tops todo mundo comentando. Digamos assim, estava todo mundo sabendo, tinha aí um certo alvoroço. E ela entra com dois vieses que eu acho que é muito legal de tomar cuidado, entendeu? Um viés já dizendo que ela não presta, então quer dizer, tem gente que nem leu e já avisou de antemão que ela não presta, e o outro viés de total aderência “ah, tá, escreveram então manda aí que eu quero fazer e eu vou fazer”. E eu sei que a Zilma, por exemplo, relutou muito esses cinco campos de experiência, porque ela sabia que ia virar a segunda, terça, quarta, quinta e sexta, é o que em muitos lugares fazem quando a gente já estava com aquele Currículo Integrador, que quando a gente fez a pesquisa, as pessoas falavam que sexta-feira era dia de Currículo Integrador, ou um dia da semana era dia de Currículo Integrador. Então, a Base entrou exatamente muito enviesada, né, ou era entra dizendo que ela não presta, ninguém quer ouvir nada, ou as pessoas dizem “ela é maravilhosa, vamos usar segunda, terça, quarta, quinta e sexta para fazer”.</p>
Sujeito 7	<p>Então, quando saiu a última BNCC, a gente já estava na coordenação, a gente fez um trabalho de estudo comparando a BNCC com o Currículo da Educação Infantil Paulistana e aí a gente foi vendo o que que tinha de comum, o que que tinha, né, os pontos que tinha em comum, dentro do nosso Currículo e os pontos que a gente achava que tinha na BNCC, mas que não contemplavam, que não eram contemplados no Currículo Infantil Paulistano, como alguns pontos de alfabetização, né. E aí a gente foi desmembrando um pouquinho alguns pontos que a BNCC traz mais para dentro do Currículo. Então, na grande maioria, o Currículo ele contempla a BNCC, né. Então a gente foi destrinchando, dentro do vocabulário da BNCC e do Currículo da Educação Infantil.</p>

Sujeito 8	<p>Então, eu cheguei a ler essa questão e eu cheguei à conclusão de que, ela foi um objeto global, entendeu? De forma integral, que ela pega os aspectos Socioemocionais, culturais, no qual prevê nas habilidades a serem trabalhadas com crianças de uma forma significativa, porque assim, a BNCC, é uma documentação muito nova, ela até esbarra nos PCNs, porque antigamente a gente usava muito os Parâmetros Curriculares, mas de certa forma ainda era engessado, a gente tinha criança como uma tabula rasa e com a criação da nova BNCC, do Currículo da Cidade a gente vê que a criança ela tem esses seus próprios saberes ela tem aspectos sociais, culturais, emocionais e ela possui algumas qualidades do qual a gente tem que levar em conta. Então, a BNCC, ela foi imposta como um conceito integral de todos os preceitos da criança.</p> <p>Não sei, na verdade a gente não focou muito na BNCC por conta da aferição do PPP, do Projeto Político Pedagógico, foi feita algumas citações para atualizar, a gente trabalhou muito, muito, o Currículo da Cidade, a Instrução Normativa e as abordagens teóricas do Reggio Emília, mas na questão da formação do PPP, que foi feita com a família, com escola e comunidade, nós fizemos a leitura e acrescentamos que são as dez competências da BNCC. Então a gente acrescentou para poder ter conhecimento dessa questão</p>
------------------	---

A primeira pergunta da entrevista versou sobre a forma como a BNCC foi objeto de análise na escola. Desde a sua primeira versão, as discussões acerca do documento federal passaram todos os estados e municípios dada a relevância da discussão. O percurso, como já discutido aqui, passou por diferentes tensões que consideraram interesses diversos sobre e para o texto escrito da política. Nesse processo as versões foram passando por mudanças até culminar no documento nacional final. O que queremos dizer, com isso, é que por três anos o documento foi explorado e debatido.

As entrevistas indicam que o documento foi objeto de análise em momentos coletivos com os professores, o que corrobora com os 67% de professores que assinalaram, por meio do questionário, a presença de leituras e discussões sobre a BNCC na unidade. É possível perceber que em algumas unidades, se infere se são diretas ou parceiras. O conhecimento mais aprofundado sobre o documento federal se deu por meio do Currículo da Cidade – EI, publicado em 2018, pela Secretaria Municipal de Educação.

De forma geral, é presente o conhecimento acerca dos documentos curriculares municipais. Em algumas entrevistas há a indicação de que houve comparação da BNCC com documentos já publicados na cidade e que, mesmo o Currículo da Cidade, que traz nas páginas

finais a correspondência entre os Objetivos de Aprendizagem da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem do documento curricular municipal (formulados com base nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana), permitiu um maior aprofundamento no conhecimento sobre a Base.

[...] quando chegou o Currículo para gente, a gente baseou muito na leitura e análise de cada capítulo e aí, a partir dessa leitura e análise, a gente percebeu essa relação com a Base Nacional e aí a gente voltou para a Base também para aprofundar nos conceitos, nos direitos das crianças, aprofundar nos Campos de Experiência (S1).

[...] a rede de São Paulo ela já tinha um orientador curricular, né, então a gente tinha isso e a gente conseguia fazer até algumas análises o quanto que a gente considerava aquele documento como um avanço para a educação no município e o quanto não (S2)

[...] quando saiu a última BNCC, a gente já estava na coordenação, a gente fez um trabalho de estudo comparando a BNCC com o Currículo [Integrador] da Educação Infantil Paulistana e aí a gente foi vendo o que que tinha de comum (S7)

Outro aspecto interessante, presente em uma das entrevistas, diz respeito às ideias preconcebidas acerca do documento Federal.

E ela [BNCC] entra com dois vieses que eu acho que é muito legal de tomar cuidado, entendeu? Um viés já dizendo que ela não presta, então quer dizer, tem gente que nem leu e já avisou de antemão que ela não presta, e o outro viés de total aderência “ah, tá, escreveram então manda aí que eu quero fazer e eu vou fazer” (S6).

Tal fala nos remete à questão formulada aos professores sobre a presença de resistências em relação à implementação da política educacional. 61% indicam que percebem resistências quanto à política. O CP Sujeito 6 nos permite inferir que essas resistências podem estar atreladas ao fato de o documento ter sido produzido por grupos que não representam o que entendem como educadores, ou que são distantes do chão da escola e da diversidade presente nos diferentes territórios. Da mesma forma, preocupa o grupo que toma a BNCC como currículo para tradução direta na prática.

O que nos mostra esse grupo é que, embora se confirme a reflexão sobre a BNCC, inclusive com a presença dos pais, conforme dito pelo CP Sujeito 8, o percurso parece solitário na análise e interpretação do complexo documento federal. Solitário no sentido de não haver uma orientação com possibilidades para esse movimento nas escolas, inclusive com

especialistas que pudessem colaborar com o percurso. O planejamento da ação teve como base os conhecimentos já construídos pelos educadores e a capacidade do coordenador pedagógico de articular o processo formativo na escola. Se entendemos o conhecimento aprofundado dos textos da política como premissa para sua interpretação e tradução, a falta de ação articulada dos órgãos centrais pode levar algumas escolas a se apartarem de discussão tão relevante. Afinal, as diferentes versões e consultas contaram com a participação de pessoas do país inteiro. Não estamos aqui adentrando o campo de ser favorável ou resistente à política, mas, ao conhecimento aprofundado necessário para qualquer tipo de posicionamento.

Cabe ressaltar que analisar de forma conjunta, entre os pares, os múltiplos documentos (tanto federais quanto municipais), fazer comparações com documentos já existentes, identificar permanências e mudanças e envolver a comunidade educativa são ações que demonstram o compromisso de se apropriar dos conhecimentos sobre os princípios e concepções da política para a educação infantil do país e da cidade.

Ademais, não podemos esquecer que, conforme indica Campos *et al.* (2019, p. 173) “a BNCC não é apenas uma nova política curricular. Ao contrário, organiza-se como um forte dispositivo de indução a mudanças em outros setores da política educacional, a saber: na de formação de professores, na de avaliação, na de produção de materiais e insumos tecnológicos e na do livro didático”. Por isso, conhecer de forma aprofundada os documentos se faz muito necessário.

A próxima formação discursiva nos permite refletir sobre as influências presentes na formulação da política educacional.

4.2.1.2 Influências Internacionais/Nacionais na formulação da Política Pública Educacional

Na entrevista foi perguntado aos sujeitos, de acordo com seu ponto de vista, quais seriam as influências que teriam contribuído para a definição da política curricular para a educação infantil. Apresentam-se, no Quadro 3, os discursos representativos dessa formação discursiva.

Quadro 3 – Formação Discursiva: Influências Internacionais/Nacionais na formulação da Política Pública Educacional

Sujeitos	Unidades discursivas
Sujeito 1	<p>Eu acho que sim, e vou dizer por que, porque eu acho que quando a gente fala de educação, a gente não pode restringir a uma parcela da população, por isso que eu perguntei “não sei se eu entendi a pergunta” porque quando a gente fala de influência, nesse sentido, a gente está falando de uma sociedade como um todo e o educador é parte dessa sociedade, então ele vai refletir com certeza, o que é vivenciado. Então eu acredito que sim, com certeza.</p>
Sujeito 2	<p>Sempre teve, desde que eu entrei na educação, a grande discussão era essa. Assim, muitas vezes o governo chega com uma nova proposta, mas que veio do exterior, principalmente. Eu lembro uma época que falava na questão do modelo espanhol de educação que isso influenciou até na questão da legislação brasileira, um dos exemplos foi a questão das crianças de seis anos saírem da educação infantil e irem para o ensino fundamental, o quanto isso ia pesar na questão do nosso fazer. Então, assim, é claro que as ideias internacionais sempre influenciaram. Até porque, em questão de tempo histórico, você tem mais experiências registradas, estudos registrados, de fora do Brasil, né. Acho que o registro da nossa educação infantil ainda é muito pouco em termos de pesquisa, tá. Esse último Currículo está muito, tem muita influência da questão italiana, né, da escola italiana, Reggio, né. Então assim, mas isso não é uma novidade, sempre esteve pelo plano de fundo, na questão de elaboração de políticas públicas da educação infantil.</p> <p>Olha, tem a influência social, assim políticas sociais, acho que tem uma questão assim de visão de mundo, né, qual que é o papel da escola? Então assim, você tem uma visão ou assistencialista ou educacional, entendeu? Separado. Então isso também influenciou muito tempo, o fazer da educação infantil, o público que ela atendia, a concepção de educação e até assim a questão da profissionalização desse profissional. Então assim, essa concepção ou você cuida, assiste ou você educa, quando eu entrei na educação infantil essa discussão era muito forte, tanto que você não tinha nem CEI no cenário educacional. Você tinha o CEI como o cenário assistencial, né, essa infância na questão de assistencial, da guarda, do zelo, da questão da higiene e tal. E a gente teve a transição acontecendo aí nas últimas duas décadas. Então tem essa influência também, essa questão social, sociológica, antropológica da questão da educação. E esse contexto, toda essa análise dessa realidade teve muitas discussões assim da esquerda, né, da questão da influência do Paulo Freire, com essas ideias do acesso, da democratização, com muitas lutas de ONGs, de movimentos sociais de</p>

	<p>direitos a educação desde a sua tenra idade, é uma discussão que está até hoje, a questão de não só garantir o acesso a esses espaços, mas também uma qualidade de educação.</p>
Sujeito 3	<p>Sim, acho que influencia de Reggio, influência de Pikler, né, que é, que a gente vê que é bem forte, quando a gente vê cenas nas unidades que trazem um pouco dessa questão da infância, do respeito a essa infância, da escuta, o olhar atento, as individualidades, a questão, assembleias, a gente tem isso nas cenas, né, então tem sim uma influência forte das vivências internacionais.</p> <p>Eu acredito que sim, né. Na verdade, a gente vive ativo, na hora da eleição, não é só aquilo que é política, tudo é política e eu acredito que sim, a gente tem uma influência sim, a gente tem governantes que trabalham de uma forma em tal país e que se é bem aceito ou que tem muita crítica, e essas críticas e esses posicionamentos, eles influenciam o mundo, né, ela é algo que faz isso, ela aproxima, ela aproxima o mundo. Então, no Currículo, na educação em todos os âmbitos tanto político, ético, estético, tudo, tudo é influenciado sim ao mundo, o mundo compartilha suas vivências, suas formas de pensar e aquilo que é positivo se aproveita sim no Currículo, nas ações.</p>
Sujeito 4	<p>Acho que chega, né, com essa influência, principalmente europeia, Itália, Portugal, Hungria, né. Na influência nacional, fica forte ali o pessoal que bebem nessas pedagogias, né, que bebem nessas abordagens. Então eu acho que a BNCC tem esse “umbigo” muito visceral ali e com essas referências.</p> <p>Olha, eu do meu ponto de vista, acho que tem um interesse das editoras, muito forte, assim, que por meio da BNCC tenta ocupar esse lugar na educação infantil que é de uma produção de guias, de manuais e até cadernos para as próprias crianças, né. Acho que sofre também muita influência comercial muito grande.</p>
Sujeito 5	<p>Paulo Freire já afirmava que a escola não deve ser uma ilha e eu também acredito nisso, né. Então a gente vai conversar ali com o nosso território, a gente vai conversar com a comunidade, mas também por que não conversar com quem está do outro lado do oceano, é necessário. Até porque a preocupação com a criança, com a primeira infância, né, enfim, com os direitos das crianças, não é uma preocupação nacional, não é uma preocupação de quem está no município de São Paulo, é uma preocupação mundial. Então assim, quem são as crianças, quem são esses sujeitos que tiveram durante muito tempo, né, negados os seus direitos, negadas as suas vozes. Então na verdade, essa preocupação, ela surge mundialmente, e aí eu acredito sim, eu gosto muito, eu li né, os dias da infância das irmãs Aguilera, não tem como deixar de ler porque</p>

esses livros chegaram, como eu falei, o meu, a minha experiência, é o chão de escola, e esses livros chegaram lá pra prefeitura, SME disponibilizou esses livros para nossa escola. Ano passado, né, a ... teve uma conversa com o Cristiano também, e eu acompanhei essa conversa. Por quê? Porque eu acredito que a gente deve sim beber de fontes de quem está preocupado com a infância, com quem está preocupado com esses direitos da infância, com a educação infantil de qualidade. Então eu acho que a gente tem que beber. Antes mesmo disso a gente já tinha falado muito, foi muito discutido nas formações de coordenador, que é o meu cargo, sobre a questão de Reggio Emilia, e se projetou essa criança protagonista, esse professor protagonista, né. Hoje o professor ele coloca todas as suas intenções no mercado, ele pode dizer qual é o trabalho que ele quer realizar com aquela criança, é claro, respeitando as diretrizes, eu acredito que tenha que ter um diretriz sim, né, acho que a Rede municipal vem muito no caminho daquilo que eu acredito, que é pelo brincar e ver como principal atividade da educação infantil, mas como eu disse anteriormente, sem deixar que outras linguagens enfim apareçam na escola, né. A criança precisa ser oportunizada a vivenciar com diferentes linguagens porque essa criança, é como a gente fala, ela vai para o ensino fundamental ela não deve sofrer uma ruptura, essa criança deve ser respeitada. Então é um fato, né, a educação ela tem que beber sim.

Eu que estou no chão da escola e até porque no próprio Currículo da cidade, né, ele tem lá citações, estudos e como falou da UNESCO, até porque surgem aí, enfim, Portarias, Diretrizes, a gente trabalha, né, enfim, dentro da Rede municipal com uma legislação que é muito vasta, com decretos... só para quem sofre influências de fora, a gente tem aí o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. Então a gente tem vários instrumentos ali, vários instrumentos, vários registros que a escola vai dialogando para que aconteça em sua prática porque eu acredito sim que até a própria construção do Currículo da cidade, foram escutadas vozes dos próprios funcionários da própria Rede, né. O Currículo é esses relatos de práticas de quem? de pessoas que estão da Rede, então não dá para deixar de dialogar e eu acho que isso tem importância, eu gosto muito de ouvir. A palavra da Rede é a palavra da escuta, desta leitura que vai além e enfim, de você saber decodificar a palavra, a gente precisa saber por que será que a Rede municipal de ensino vai falar com a UNESCO, por que será que ela vai falar com órgãos enfim que não são, órgãos da saúde, principalmente nesta época de pandemia, então se não tem diálogo também não tem educação. Porque a própria educação é feita de diálogos, de parcerias, enfim, né, e a gente tem, acho que no Brasil, bons institutos, a gente tem boas representatividades da

	<p>educação. Então a gente não pode descartar esse povo, a gente tem gente muito boa pensando e fazendo a educação do país.</p>
<p>Sujeito 6</p>	<p>Nacional eu creio que sim, e acho que nesta hora tendo o privilégio de estar perto da Zilma, da Carmem de saber o percurso que elas fizeram, né. A Carmem e a Zilma apanharam muito, chamadas de “entreguistas”, a Professora Ana Paula também, porque quando você fala de educação infantil na Base você está falando de quatro pessoas, é o Paulo e a Sims. E eu lembro que quando a Carmen diz se vai sair é melhor que nós estejamos lá dentro, sabendo o que está escrevendo do que a gente simplesmente ter que aguentar uma coisa pronta e não ter conta, né. Internacional, eu não acredito nessa coisa maquiavélica, do Banco Mundial, do FMI, tentando ferrar a gente, tá, até porque você tendo um leve contato com isso, as pessoas também dizem que a UNESCO faz parte do mal, quem manda é a gente. Então, eu diria que ela tem sim uma ligação com o que é internacional, mas não no sentido tão assim do mal de que eles querem fazer uma maldade com a gente. A gente está provocando. A Maria Carmem, por exemplo, ela circula, Paulo, eles circulam no mundo. Então assim, eles sabem que o mundo está falando de educação infantil como a gente também sabe, então eu diria que a influência vem pelo fato de essas pessoas, pelo fato de essas quatro pessoas circularem pelo mundo, falarem outras línguas, conversarem com outros centros de estudos, então tem sim influência internacional, mas nesse sentido de que elas estão sabendo o que está acontecendo no mundo. Então eles conhecem as escolas italianas, eles conhecem as questões da abordagem Pikler, eles conhecem a pedagogia e participação em maneira de influência. Então é por isso, porque eles estão dentro do circuito internacional.</p> <p>Muito mais medo de não conhecer, quando eu te digo, vamos imaginar que a Base foi escrita por, pelo menos até o nono ano são, 130 pessoas que participaram da escrita, se eu só tenho 4 para a etapa da educação infantil, já é algum sinalizador, já é uma coisa menor. Se eu preciso chamar alguém para escrever, esse alguém que escreve pode ser alguém que acredite ainda em uma, ainda não, né, eu estava agora, agora, aqui a gente vai fazer uma cozinha experimental e eu estava aqui dando um google em escolas e cozinha experimental, acabei de pegar o colégio Santa Maria, um colégio caro, você deve conhecer, um colégio de três mil a mensalidade, dizendo assim “aqui na cozinha a gente leva a criança para fazer pipoca porque ela vê a letrinha P” e ela nem sabe o que é, em um colégio que custa mais de três mil reais, entendeu? Estão na cozinha para fazer a pipoca porque o P, ainda está escrito no diminutivo “a criancinha entra em contato com a letrinha P e vai</p>

	entendendo ali”, como é, deixa eu ver aqui “a riqueza da língua portuguesa”
Sujeito 7	<p>Total, né. É 100%, a gente tem uma influência aí da UNESCO, a gente tem a influência da ONU, da ODS, de tudo, acaba refletindo, né, a gente tem uma política pública que é reflexo mesmo das ações que acontecem no mundo globalizado que a gente tem, então vão se reverberando. Então muitas dessas ações, muito desses projetos, inclusive a BNCC, ela vem mesmo como reflexo das discussões que acontecem mundo afora em relação às políticas públicas internacionais, né. Envolve capitalismo, envolve uma série de questões que não tem como não refletir.</p> <p>O Brasil, até por conta de questões de verbas, de editoras, de marketing, de OS, de organizações, de ONGs, todas elas acabam refletindo porque tem a parte econômica que tem a influência de assessoria, de material didático que quer ser vendido, que quer ser divulgado, tem os interesses internacionais, tem várias questões de pautas de outras, de ONGs, tudo isso reflete, não tem jeito, né, as vezes de uma maneira positiva, as vezes por um mercantilismo mesmo, por pura questão capitalista, mas é fato que reflete, a gente tem o Todos pela Educação, por exemplo, que vem refletindo fortemente. Então não tem como, política pública ela não é desvinculada da sociedade, então os movimentos sociais se refletem totalmente nessas políticas públicas de construção, de discussão e as vezes muito mais essas políticas públicas externas do que a própria categorial educacional mesmo, quem está ali no chão da escola, que estuda, que apontam as necessidades, muitas vezes não são ouvidos, deixam de lado essas demandas internas para ouvir as demandas externas. Não que não seja totalmente necessário ouvir as externas, mas eu acho que falta um pouco de equilíbrio nesse processo.</p>
Sujeito 8	<p>Sim, eu acho que sim, tá! As questões governamentais que englobam muito da educação básica porque a gente fica na dependência de coisas políticas, porque os políticos fazem suas reuniões para elaborações de novas técnicas e métodos para a educação básica. Então tem sim muita influência. A educação básica é totalmente defasada e atingida em relação as políticas públicas. O meu ponto de vista é que tem sim muita influência.</p>

As respostas dos sujeitos entrevistados nos apontam diferentes perspectivas em relação às influências presentes nos documentos curriculares.

A primeira delas refere-se às influências teóricas que marcam a política educacional. Foram citados os modelos italianos, a abordagem Reggio Emilia, a abordagem Pikler³⁹ entre outros referenciais que culminaram na produção do texto escrito das políticas nacional e municipal.

Esse último Currículo [...] tem muita influência da questão italiana, né, da escola italiana, Reggio. (S2)

Sim, acho que a influência de Reggio, influência de Pikler, né [...] que a gente vê que é bem forte, quando a gente vê as cenas⁴⁰ nas unidades que trazem um pouco dessa questão da infância, do respeito a essa infância, da escuta, o olhar atento, as individualidades. (S3)

Até porque a preocupação com a criança, com a primeira infância, né, enfim, com os direitos das crianças, não é uma preocupação nacional, não é uma preocupação de quem está no município de São Paulo, é uma preocupação mundial. (S5)

De fato, há avanços no documento federal, especificamente em relação à concepção de criança, conforme já discutimos nesta pesquisa. No documento municipal, os referenciais apresentados pelos entrevistados fazem parte da construção conceitual e já eram presentes em outros documentos curriculares produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. Tais falas indicam que os formadores de professores, que são os coordenadores pedagógicos, têm conhecimento acerca das concepções que embasam a construção curricular sobre e para as infâncias.

O achado se alia ao que já foi verificado no caso dos professores, quando apontam, na resposta ao questionário, que tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade foram objeto de análise dos educadores em momentos coletivos de estudo. 67% leram e discutiram a BNCC e 85% indicam a análise e estudos sobre o Currículo da Cidade. Além disso, ainda no questionário, há a indicação de que 72% dos professores compreendem os princípios presentes no Currículo da Cidade. O CP Sujeito 3 faz referência, em sua entrevista, a presença das cenas no Currículo da EI. O fato delas ilustrarem o que conceitualmente é apresentado no documento curricular pode permitir um maior entendimento, por parte dos professores, sobre a tradução e interpretação da política.

Uma segunda perspectiva apresentada tem relação com a influência histórica.

Olha, tem a influência social, assim políticas sociais, acho que tem uma questão assim de visão de mundo, né, qual é o papel da escola. Então assim,

³⁹ Para mais ver FALK (2016).

⁴⁰ O Currículo da Cidade – EI traz, em formato de cenas, relatos das unidades educacionais de modo a ilustrar o que vem sendo discutido conceitualmente.

you have a vision or assistentialist or educational, understood? Separado. Então isso também influenciou muito tempo, o fazer da educação infantil, o público que ela atendia, a concepção de educação e até assim a questão da profissionalização desse profissional. Então assim, essa concepção ou você cuida, assiste ou você educa, quando eu entrei na educação infantil essa discussão era muito forte, tanto que você não tinha nem CEI no cenário educacional. Você tinha o CEI como o cenário assistencial, né, essa infância na questão de assistencial, da guarda, do zelo, da questão da higiene. (S2)

Especialmente na EI, conforme apresentado no Capítulo 2, é recente a passagem das creches da secretaria da assistência para a secretaria de educação, além das mudanças conceituais acerca do atendimento de bebês e crianças pequenas.

As tópicas relativas ao papel social da mulher, da creche como direito da mulher trabalhadora, da creche como equipamento para os mais necessitados saem de cena, e ganha ênfase a discussão da creche como instituição coletiva, não familiar, voltada aos sujeitos de direitos entre 0 e 3 anos, que paulatinamente vêm sendo incluídos nos estudos, debates, pesquisas, legislação e nos cotidianos dos Centros de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2017b, p. 14).

Da mesma forma nas unidades de pré-escola as discussões perpassaram a preparação para o ensino fundamental, de modo a minimizar os impactos do fracasso escolar, até que, de fato, se entendesse ser esse o espaço dos processos de ensino e de aprendizagem por meio das interações e das brincadeiras. Sabemos que as unidades de educação infantil galgaram muitos avanços tanto na organização dos espaços quanto na organização dos documentos curriculares. No entanto, não podemos esquecer, como refere a coordenadora pedagógica, da história que ainda deixa marcas no atendimento das crianças pequenas, preocupação elucidada pelos educadores nos documentos publicados em São Paulo.

Aí reside um dos nossos maiores desafios, ao expandir a Rede Municipal de Educação Infantil. Como desenvolver um trabalho de efetiva qualidade social, considerando a diversidade, complexidade e singularidade de cada Unidade Educacional e território no qual ela está inserida? (SÃO PAULO, 2015, p. 52)

De fato, há, numa Rede grandiosa como São Paulo, um longo percurso a percorrer para garantir a qualidade de educação à todas as crianças, em especial as mais vulneráveis. Ademais, o CP Sujeito 5 indica uma questão importante, que ainda tem impactos nos dias atuais, que é a profissionalização dos educadores que atuam na Rede. Esse tema será retomado nas categorias que serão tratadas adiante, no entanto, faz diferença no processo de implementação curricular.

Ainda hoje temos, conforme apontado no questionário, um grupo de professores que só fizeram o magistério, 8% dos entrevistados e 5% que finalizarem a licenciatura curta.

A terceira perspectiva identificada nas entrevistas tem grande relação com o que vem sendo discutido nesta pesquisa sobre as influências presentes na formulação da política educacional.

Total, né. É 100%, a gente tem uma influência aí da UNESCO, a gente tem a influência da ONU, dos ODS, de tudo, acaba refletindo, né, a gente tem uma política pública que é reflexo mesmo das ações que acontecem no mundo globalizado que a gente tem, então vão se reverberando. Então muitas dessas ações, muito desses projetos, inclusive a BNCC, ela vem mesmo como reflexo das discussões que acontecem mundo afora em relação às políticas públicas internacionais, né. Envolve capitalismo, envolve uma série de questões que não tem como não refletir. (S7)

O Brasil, até por conta de questões de verbas, de editoras, de marketing [...], de organizações, de ONGs, todas elas acabam refletindo porque tem a parte econômica que tem a influência de assessoria, de material didático que quer ser vendido, que quer ser divulgado, tem os interesses internacionais, tem várias questões de pautas de outras, de ONGs, tudo isso reflete, não tem jeito, né, as vezes de uma maneira positiva, as vezes por um mercantilismo mesmo, por pura questão capitalista, mas é fato que reflete, a gente tem o Todos pela Educação, por exemplo, que vem refletindo fortemente. (S7)

Olha, eu do meu ponto de vista, acho que tem um interesse das editoras, muito forte, assim, que por meio da BNCC tenta ocupar esse lugar na educação infantil que é de uma produção de guias, de manuais e até cadernos para as próprias crianças, né. Acho que sofre também muita influência comercial muito grande. (S4)

As indicações realizadas pelos coordenadores corroboram com o cenário discutido nesta tese sobre o contexto de influências que fazem parte da formulação da política. O país é parte de diferentes organismos multilaterais que, entre outras ações, atuam na proposição da política educacional. No caso da BNCC não foi diferente e esse cenário é reconhecido pelos educadores. A ONU e a UNESCO são citadas porque o Currículo da Cidade – EI apresenta, em sua introdução, uma reflexão sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e, para além disso, referencia, junto aos objetivos de aprendizagem, os ODS que mais se aliam ao pretendido em cada uma das dimensões. Houve um trabalho na Rede Municipal de formação de professores que incluía, também, a discussão sobre a Agenda 2030. Ao citarem as ONGs, entendemos que se referem, também, aos institutos e fundações que estão presentes na formulação. Há, inclusive, a citação de um dos CP do Todos pela Educação como parte influente no processo.

Remete-nos, tais indicações, ao conceito de agenda globalmente estruturada para a educação, de Roger Dale (2004), que pressupõe não ser possível analisar a política educacional

se a lógica global não for compreendida, pois é necessário apreender os efeitos das forças supranacionais nos sistemas educativos nacionais. De acordo com o autor (2004, p. 436) “a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”. É possível exemplificar o exposto, com as próprias falas dos coordenadores pedagógicos, ao citarem as assessorias, presença das editoras, venda de materiais didáticos como consequências da organização de um marco nacional de educação, a BNCC.

Inserir-se neste contexto algo bastante relevante sobre a política educacional. Mainardes (2018) nos alerta que para analisar o contexto de produção do texto é necessário compreender o texto com mais profundidade. Leituras ingênuas da política investigada podem levar a legitimações sem reflexão ou posicionamentos neutros sobre as mesmas. Podemos aqui indicar algumas realidades, por meio dos achados nos questionários e entrevistas.

A primeira delas refere-se a um grupo que tem conhecimento da existência de influências, mas não sabe nomeá-las. Ressaltamos nosso compromisso em não fazer juízo de valor sobre os Sujeitos, mas, apresentar os achados de pesquisa para indicar, inclusive, necessidades para a própria educação (como as formativas) e que serão tratadas adiante na categoria prática docente. Na análise do discurso, de acordo com Pêcheux (2002), ao nos concentrarmos no aspecto funcional da linguagem, a apreensão dos sentidos exige do pesquisador, muito mais que a descrição, a interpretação das materialidades linguísticas. Tal situação é percebida pelas falas dos Sujeitos 1, 3 e 8. Há a percepção de influências políticas e de grupos que organizam a política educacional, mas sem muita profundidade ou detalhamento.

Há outro grupo de educadores que tem conhecimento sobre as influências existentes e as consequências para a formulação no território, dadas as respostas. Organismos multilaterais e Organizações não governamentais são citados como participantes e indutores das políticas nacionais. A BNCC foi a base para a (re)formulação dos currículos de todo território nacional, portanto, as concepções presentes também se fazem nos diferentes estados e municípios, em maior ou menor grau, trazendo para o regional as influências presentes.

Entretanto, o questionário apresenta um indicador bastante relevante, dentre as alternativas possíveis de resposta⁴¹, a terceira, que é “nem concordo, nem discordo”, o que pode nos permitir depreender que se trata de um público que se posiciona de forma neutra sobre a

⁴¹ As afirmações trazidas no questionário, para os professores opinarem, têm cinco possibilidades de resposta, na ordem: concordo totalmente; concordo parcialmente; nem concordo, nem discordo; discordo parcialmente; discordo totalmente.

política educacional. Na segunda pergunta do questionário, sobre a presença de influências na formulação da política, 7% dos professores indicam essa alternativa como resposta. Em outras perguntas, que serão debatidas adiante, a resposta com essa alternativa permanece se fazendo presente. Cabe-nos a reflexão, até mesmo, se não se trata de um grupo ingênuo frente ao contexto da produção da política ou se, efetivamente, preferem se apartar de qualquer tipo de discussão.

Ora, se nos cabe uma compreensão da realidade para fazer frente aos ditames hegemônicos, a neutralidade ou a naturalização dos processos existentes, impossibilita qualquer debate sobre as propostas apresentadas para a política educacional. Ball (2006; 2011) entende que o processo do ciclo da política não é linear, passa por ressignificações que vão sendo construídas tanto por parte de quem produz o texto, quanto de quem o traduz, porque também é sujeito de histórias e saberes. Dessa forma, posicionamentos neutros ou naturalizados impactam negativamente a possibilidade de mudanças no cenário educacional atual.

Outro ponto interessante, trazido por um dos diálogos da entrevista refere-se ao papel do Estado em relação aos organismos multilaterais.

Internacional, eu não acredito nessa coisa maquiavélica, do Banco Mundial, do FMI, tentando ferrar a gente, tá, até porque você tendo um leve contato com isso, as pessoas também dizem que a UNESCO faz parte do mal, quem manda é a gente. Então, eu diria que ela tem sim uma ligação com o que é internacional, mas não no sentido tão assim, do mal, de que eles querem fazer uma maldade com a gente. A gente está provocando. (S6)

Há a clareza de que o Estado não é vítima dos organismos multilaterais. Ao contrário, ele segue presente, ainda que não absoluto, nas ações sob sua responsabilidade e que, de forma articulada, tem a presença desses organismos na formulação. No entanto, é preciso lembrar que neste cenário, cultura e histórias locais perdem espaço para a agenda de integração global, criando uma relação de dependência (DALE, 2005). Ter essa clareza nos permite problematizar os sentidos presentes nas ações que são encaminhadas por esses organismos e por institutos e fundações, de modo a ter uma atuação mais consciente no momento da tradução e organização da prática. A questão é entender quais são as convergências possíveis.

Por fim, é preciso trazer nessa análise a presença de concordâncias e resistências no entendimento das influências.

[...] a gente precisa saber por que será que a Rede municipal de ensino vai falar com a UNESCO, por que será que ela vai falar com órgãos enfim que

não são, órgãos da saúde, principalmente nesta época de pandemia, então se não tem diálogo também não tem educação. Porque a própria educação é feita de diálogos, de parcerias, enfim, né, e a gente tem, acho que no Brasil, bons institutos, a gente tem boas representatividades da educação. Então a gente não pode descartar esse povo, a gente tem gente muito boa pensando e fazendo a educação do país. (S5)

As leituras sobre os organismos multilaterais são diversas. Essa coordenadora pedagógica coloca em questão o motivo pelo qual o Estado busca as agências regulatórias. Indica, ainda, a presença de institutos que contribuem com a política educacional em suas diferentes esferas. De acordo com ela, o diálogo é essencial para a garantia de direitos. E esse diálogo envolve atores para além dos professores da Rede, o que corrobora com o indicado no início dessa unidade discursiva sobre as influências teóricas.

Além disso, a CP aponta que a escuta da Rede, representada por seus professores e gestores, e até pelas cenas trazidas no documento curricular como forma de representatividade do que denomina chão da escola. Seria isso o que temos chamado, no decorrer da pesquisa, como uma possibilidade de resistência? Poderemos re ou ratificar tal questão na análise da tradução da política.

Essa unidade discursiva nos permitiu algumas certezas e algumas reflexões importantes. Parece existir, de certa forma, o conhecimento sobre o contexto de produção da política. Fica marcado na fala dos coordenadores, mas, em relação aos professores, só é possível aferir que a influência existe. Não temos como identificar se a influência descrita por eles se refere às questões teóricas, históricas ou manifesta pela globalização neoliberal. Ademais, cabe-nos identificar, com a análise das demais unidades discursivas, se o conhecimento quanto ao contexto de influência promove mudanças no momento da prática.

4.2.2 Currículo

4.2.2.1 Atores que fizeram parte da definição da Política Curricular e da construção do Currículo da Cidade - Educação Infantil

Nesta seção está a segunda categoria de análise que é o currículo. Ela enquadra-se na formação discursiva apresentada em seguida. A pergunta realizada aos coordenadores tinha como propósito identificar quais atores fizeram parte da formulação da política curricular na cidade de São Paulo.

Quadro 4 – Formação Discursiva: Atores que fizeram parte da definição da Política Curricular e da construção do Currículo da Cidade - EI

Sujeitos	Unidades discursivas
Sujeito 1	<p>Como eu disse já peguei o currículo na escola quando eu cheguei, né. E ai eu via os professores falando sobre. Na verdade, acho que eles participaram sim. Não escrevendo porque não dá para, você sabe, todo mundo escrever, é muita gente né. Mas tem outros documentos que já eram da secretaria. Então eu acho que isso é representar, não é?</p>
Sujeito 2	<p>Eu acho que na gestão que nós tivemos, no governo anterior de São Paulo (secretário Alexandre Schneider), houve uma tentativa de organizar uma discussão coletiva, maior do que se já teve na história, acho que foi uma tentativa muito válida, eu acredito. Eu tive a oportunidade de participar como representante da DRE Campo Limpo. E assim, houve um momento de consulta pública, acho que foi a primeira vez de divulgar essa consulta pública, de disponibilizar esses meios, a internet, né, para poder estar tendo acesso ao documento que está sendo elaborado. Teve um grupo de estudos onde a gente se reunia mensalmente com especialistas, com outras DRE's, então toda a cidade de São Paulo pôde. Participaram mais de 400 representantes e, assim, tinha representante de ONG que eu pude conhecer, tinha representante de outras DRE's, desde diretor de escola, coordenadores, professores e supervisores escolares também, né, representantes de algumas ONGs, que elas foram convidadas nesse processo, começou com a gente, mas foram chegando e teve o momento de estar lendo documento, de revisitar, teve a consulta pública. Então assim, os professores tiveram a oportunidade de conhecer antes do documento pronto, porque a minha experiência era essa, o documento chegava pronto, ah, estava elaborando, mas era uma equipe lá em SME que elaborava o documento, mas pra gente chegava pronto e a gente tinha que ler. Mas assim, a elaboração teve uma preocupação de ter isso, de ouvir as vozes. A grande questão é, o tamanho da rede que é muito grande e a questão do tempo, né, é um documento que exige tempo para estar fazendo isso. Então assim, as coisas foram muito corridas, acho que um ano foi ainda pouco, mas assim, a proposta era continuar com esse processo, mesmo o documento pronto, de ter a continuidade disso, a partir da inclusão disso nos projetos pedagógicos das unidades, como grupo de estudos e ter as reuniões, que eu acompanhei, teve as reuniões das DREs e SME representativo também está indo lá o representante dos especialistas falando da implementação do Currículo nas unidades. Para um coordenador que se propôs a participar acho que saiu ganhando muito e levou isso para os professores, foi bem interessante.</p>

	E assim, foi muito interessante, as unidades parceiras que foram chamadas, né.
Sujeito 3	Bom, o Currículo, quando a gente recebe esse documento, SME, DIPED, eles vêm apresentando a forma com que ele foi elaborado, né. A gente sabe que teve uma bancada de educadores, professores que discutiram ações do território de São Paulo e essas, acho que são 200 vezes, elas foram construindo este documento a partir do que eles iam vendo nas unidades. Então, ele teve a voz e o olhar de educadores, de professores.
Sujeito 4	Olha, eu participei desse movimento e aparentemente, a gente tinha essa impressão de que tinham ali muitas vozes, tinham agentes, tinham ATE's, professores, coordenadores, diretores, supervisores, enfim, foi um GT grande, que movimentou muita gente, mas eu digo aparentemente, por que efetivamente, eu acho que a gente era volume, a gente não tinha ali uma voz tão marcada na produção do texto. Por algumas vezes a gente saía do encontro o Currículo, estava se desenhando de uma maneira, a gente complementava aquela escrita e voltava e era uma escrita completamente diferente daquela que a gente tinha deixado. Então, acho que aparentemente, ela chega com essa intenção, de ser um movimento de muitas vozes, mas na prática não se efetivou. Acho que a presença também muito decisiva das assessoras, assim, muito a escrita concentrada nelas, acho que apagou um pouco também esse movimento. Lembro que em várias unidades, tinha esse momento de as pessoas contribuírem, escreverem e ninguém, não conheço ninguém, que a nossa escrita esteja lá, além das cenas e as cenas também é uma escolha, uma escolha das assessoras, então além das cenas, eu acho que nossa escrita mesmo, não está representada, não chegou a ser consolidada.
Sujeito 5	Olha, eu não participei dos GTs diretamente, mas participei indiretamente, porque quando o Currículo foi construído, eu tive professoras da unidade onde eu trabalhava que foram convidadas, enfim, para participar diretamente dos GTs. Então eu me sinto representada, eu posso dizer, eu participei. Não diretamente, mas essa professora, quando ela voltava das discussões que aconteciam nesses GTs, ela voltava e a gente discutia, a própria DRE também fez várias pesquisas, a SME, então eu sempre apresentava porque eu respondi, mesmo que sendo através de um questionário, eu respondi, eu participei. Eu acho muito ruim quando a escola não participa, então assim, eu não vou me isentar disso, e então depois vai dizer “ah, isso foi construído e chegou”. Ninguém jogou isso na minha cabeça, porque eu sei, eu acompanhei essa construção, eu sei que tinha professora que estava lá, eu sei citar o nome dessa professora que estava lá, né, uma só da minha

	<p>unidade, mas outros colegas de trabalho que participaram do GT. Então ele foi construído a muitas mãos e que bom! E aí eu acho que assim, a gente já teve reuniões anteriores, depois que chegavam muito de cima para baixo e a gente não se enxergava. E agora olhando para o Currículo da Cidade, claro que eu acredito que tem algumas coisas que precisam ser reformuladas, mas a gente se enxerga, a gente vê os relatos de práticas de tal unidade, que muitas vezes é vizinha da minha unidade, um relato de prática que é da minha unidade e que bom! Os documentos da Rede, né, enfim, a gente já tem os cadernos de aprendizagem, enfim, todos construídos por nós, né. Então a gente não está largado ali no chão da escola e que bom que a gente aparece e a gente gosta também, né, quem é que não gosta de ter uma prática compartilhada com toda a Rede. E aí é uma forma da gente conversar. Então às vezes eu não consigo conversar com alguém que está lá na zona leste, mas eu consigo saber o que ela está fazendo quando ela aparece ali naquele documento, quando ela vem para uma live. Eu acredito nessa construção coletiva sim.</p>
Sujeito 6	<p>E eu abri aqui um questionário com as professoras de tudo que a gente fez, nesse período para ver, você acredita que a única coisa que efetivamente chega é o Currículo? Elas sabem dizer como ele foi feito, que teve primeira leitura, que teve segunda leitura, teve umas que não sabiam se era de comer ou de beber, eu acho que lá, uma ou outra viram, mas sabe assim. Porque diziam que você era o coordenador daqui, então deixa eu ver direito do que ele está falando, entendeu? Se eu não tivesse uma ligação, não tinha prestado atenção, mas o Currículo foi algo que chegou e eu acho que muito pela forma que ele, ah, eu tive até mais tempo que você, vocês tiveram que chegar fazendo, então eu consegui conversar antes. O que que as pessoas gostariam, ter trazido gente que participou da formulação do Integrador para cá também, acho que deu uma legitimidade porque quebrou um monte daquelas pessoas que “ah, a responsabilidade é tudo fora” Fez parte quem tinha escrito o outro. E eu estava resgatando nessa última <i>live</i> que fiz na quinta com as assessoras, quando eu me despeço da Rede, eu digo, as DIPEDs, dizendo que não era para se desenvolver o novo Currículo, e, eu olho e digo, tudo bem. Eu acredito que aquele é reconhecido legitimamente como o Currículo escrito pela Rede, com bastante gente. Então eu acho que isso é uma coisa que veio.</p>
Sujeito 7	<p>No currículo da educação infantil, eu sei que foram ouvidos muitos estudiosos mesmo da área, muitos formadores, muita assessoria. Eu não acompanhei tão de perto o do infantil, porque quando ele estava sendo construído, eu estava saindo da EMEF. Então eu lembro que o da EMEF tiveram grupos de trabalho para estudar. O da educação infantil eu sei</p>

	<p>que também tiveram grupos de trabalho, de pessoas que estudam determinadas áreas da educação, que foram construindo e discutindo, eu participei, inclusive, na época de um, de alguns encontros, mas eu acho que o pouco tempo que houve, em uma das discussões que eu vi, que foi muito forte, é que muitas questões que foram levantadas nos grupos de trabalho do Currículo do ensino fundamental, não entraram no Currículo. E isso foi algo bem marcante que eu lembro, de algumas pautas discutidas e que não entraram nos textos finais, que foram mexidas até pelas assessoras, isso eu achei muito, muito complicado. Porque os textos que os grupos produziram algumas vezes foram alterados pelas assessoras que estavam fazendo essa mediação, então acabou meio que desrespeitando a autoria do grupo. Na educação infantil não foi muito diferente, quando eles foram republicar, que eles pediram as cenas para a gente de algumas questões, isso eu achei bacana, mas eu só achei que foi muito pouco tempo para a gente discutir algumas cenas com as escolas. Então quem já tinha algum trabalho mandava e as vezes não ficou tão privilegiado, eu senti que algumas escolas foram privilegiadas, outras não, até pelas próprias DREs, pelos vínculos, com a relação com a DRE e talvez essa questão do tempo mesmo de sentar, próprio na escola, porque eu fiz com as professoras na época, na EMEI, nós separamos algumas cenas, montamos, mandamos inclusive, mas o tempo de discussão para essa montagem foi muito curto. É aquela coisa tipo, chegou hoje para semana que vem você entregar e às vezes você não vai ter esse tempo no planejamento com os professores para discutir, para montar um material com qualidade inclusive, né. Eu acho que peca um pouco nisso, nessa questão de tempo para a construção, não que a Rede não faça, porque a Rede fez muita coisa legal, tem um trabalho muito bom, mas eu acho que as vezes, quando eles pedem pra gente o tempo de sistematizar para entregar é muito pouco, eu senti um pouco disso.</p>
Sujeito 8	<p>Eu acho que a gestão do Currículo foi uma gestão muito democrática, no qual teve sim a voz de todos de uma linguagem muito clara, muito culta, ao mesmo tempo que ele traz para gente diversos modelos, diversas experiências, cenas, você vê que são realidades vivenciadas e que teve sim a participação de alguns professores que teve, não é um documento que foi criado, um exemplo, só algum pensador e toma você tem que se basear, não foi um documento em conjunto trouxe essa oportunidade com que os professores pudessem trazer as suas vivências, pudessem trazer relatos para a elaboração de novas práticas. Eu acho sim que teve essa questão de escutar as vozes dos professores. As consultas públicas também fazem parte dessa participação de todos, sem exceção. Quem quis né.</p>

	<p>Na BNCC eu já não vejo essa questão da voz das professoras, da Rede, eu vejo mais como um documento formal, que ele foi moldado, é muito importante sim, mas ele é uma coisa mais formal, mais fechada, mais moldada. O Currículo não, já é uma visão mais ampla no qual tem a voz de todos, no qual você vê que teve participação e que tem significado. É a mesma coisa que o projeto ele tem que ter significado para a criança a partir dos seus interesses pessoais, do seu próprio conhecimento, os documentos que norteiam as práticas também deveriam ter pego as nossas vozes, os nossos pontos de vista assim como foi feito com o Currículo.</p>
--	--

Essa formação discursiva traz reflexões bastante interessantes sobre a percepção dos educadores sobre as vozes presentes na produção do Currículo da Cidade – EI. Há uma diversidade de fatores que emergiram dos discursos proferidos. Cabe retomarmos a mesma pergunta feita aos professores no questionário. Ao serem questionados se os educadores da Rede estiveram representados no processo de produção do Currículo da EI, 61% dos professores responderam que concordam totalmente que houve participação e 30% indicaram que concordam parcialmente. Entendemos que esses achados vão ao encontro das falas dos coordenadores.

Eu tive a oportunidade de participar como representante da DRE Campo Limpo. [...] Teve um grupo de estudos onde a gente se reunia mensalmente com especialistas, com outras DRE's, então toda a cidade de São Paulo pôde. (S2)

A gente sabe que teve uma bancada de educadores, professores que discutiram ações do território de São Paulo e essas, acho que são 200 vozes, elas foram construindo este documento a partir do que eles iam vendo nas unidades. (S3)

Olha, eu não participei dos GTs diretamente, mas participei indiretamente, porque quando o Currículo foi construído, eu tive professoras da unidade onde eu trabalhava que foram convidadas, enfim, para participar diretamente dos GTs. Então eu me sinto representada, eu posso dizer, eu participei. Não diretamente, mas essa professora, quando ela voltava das discussões que aconteciam nesses GTs, ela voltava e a gente discutia, a própria DRE também fez várias pesquisas, a SME. (S5)

Elas (as professoras) sabem dizer como ele foi feito, que teve primeira leitura, que teve segunda leitura. (S6)

Eu acho que a gestão do Currículo foi uma gestão muito democrática, no qual teve sim a voz de todos de uma linguagem muito clara. (S8)

Fica evidenciado que o percurso de produção da política curricular da Educação Infantil passou por um processo colaborativo de construção. Os grupos de trabalho são citados como favorecedores das discussões na formulação do Currículo. É possível verificar que os educadores que não estiveram presentes diretamente, sentiram-se representados porque as discussões extrapolaram os grupos de trabalho e iam para os momentos coletivos de estudo da escola. Além disso, parece existir um trabalho articulado entre SME e DRE nos encaminhamentos das ações com os profissionais das unidades educacionais.

Interessante destacar, como ponto positivo, a presença de diferentes educadores na formulação da política: supervisores, gestores, professores e equipe de apoio.

Teve um grupo de estudos onde a gente se reunia mensalmente com especialistas, com outras DRE's, então toda a cidade de São Paulo pôde. Participaram mais de 400 representantes e, assim, tinha representante de ONG (unidade parceira) que eu pude conhecer, tinha representante de outras DREs, desde diretor de escola, coordenadores, professores e supervisores escolares também, né. (S2)

[...] tinham ali muitas vozes, tinham agentes, tinham ATEs, professores, coordenadores, diretores, supervisores, enfim, foi um GT grande, que movimentou muita gente. (S4)

[...] a gente se enxerga, a gente vê os relatos de práticas de tal unidade, que muitas vezes é vizinha da minha unidade, um relato de prática que é da minha unidade e que bom! (S5)

Trazer um conjunto diferenciado de educadores para o grupo de trabalho que produziu o currículo permite o entendimento de que, em uma unidade escolar, todos são responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das crianças. Mais que isso. É necessário reconhecer, na fala de cada membro da comunidade educativa, as contribuições para a formulação da política regional. Ademais, a consulta pública também foi entendida como processo de escuta da Rede, onde ponderações puderam ser apontadas.

E assim, houve um momento de consulta pública, acho que foi a primeira vez de divulgar essa consulta pública, de disponibilizar esses meios, a internet, né, para poder estar tendo acesso ao documento que está sendo elaborado. (S2)

As consultas públicas também fazem parte dessa participação de todos, sem exceção. Quem quis né. (S8)

Outro ponto a se ressaltar tem relação com as falas dos coordenadores sobre conhecerem o texto da política mesmo antes dele ficar pronto.

Eu acho muito ruim quando a escola não participa, então assim, eu não vou me isentar disso, e então depois vai dizer “ah, isso foi construído e chegou”. Ninguém jogou isso na minha cabeça, porque eu sei, eu acompanhei essa construção, eu sei que tinha professora que estava lá, eu sei citar o nome dessa professora que estava lá, né, uma só da minha unidade, mas outros colegas de trabalho que participaram do GT. (S5)

Então assim, os professores tiveram a oportunidade de conhecer antes do documento pronto, porque a minha experiência era essa, o documento chegava pronto, ah, estava elaborando, mas era uma equipe lá em SME que elaborava o documento, mas pra gente chegava pronto e a gente tinha que ler. (S2)

a gente já teve reuniões anteriores, depois que chegavam muito de cima para baixo e a gente não se enxergava. E agora olhando para o Currículo da Cidade, claro que eu acredito que tem algumas coisas que precisam ser reformuladas, mas a gente se enxerga, a gente vê os relatos de práticas de tal unidade. (S5) [...] não é um documento que foi criado, um exemplo, só algum pensador e toma você tem que se basear, não, foi um documento em conjunto trouxe essa oportunidade com que os professores pudessem trazer as suas vivências, pudessem trazer relatos para a elaboração de novas práticas. (S8)

Para além de conhecer antecipadamente o documento, há a indicação de que houve processos, após a publicação, com as assessoras e as formadoras da DRE para que a reflexão necessária para a apropriação das concepções continuasse nas escolas. Um dos coordenadores pedagógicos (Sujeito 6) indica, ainda, que ter contado com a presença das assessoras que produziram o Currículo Integrador, documento anterior ao Currículo da Cidade – EI, referência para as práticas educativas, deu o sentido de continuidade à produção: “ter trazido gente que participou da formulação do (Currículo) Integrador para cá também, acho que deu uma legitimidade porque quebrou um monte daquelas pessoas que ‘ah, a responsabilidade é tudo fora’. Fez parte quem tinha escrito o outro” (S6).

Contudo, nem sempre essa participação foi entendida como efetiva. Alguns coordenadores pedagógicos deixam isso bastante demarcado.

Olha, eu participei desse movimento e aparentemente, [...] foi um GT grande, que movimentou muita gente, mas eu digo aparentemente, por que efetivamente, eu acho que a gente era volume, a gente não tinha ali uma voz tão marcada na produção do texto. Por algumas vezes a gente saía do encontro, o Currículo estava se desenhando de uma maneira, a gente complementava aquela escrita e voltava e era uma escrita completamente diferente daquela que a gente tinha deixado. Então, acho que aparentemente, ela chega com essa intenção, de ser um movimento de muitas vezes, mas na prática não se efetivou. Acho que a presença também muito decisiva das assessoras, assim, muito a escrita concentrada nelas, acho que apagou um pouco também esse movimento. Lembro que em várias unidades, tinha esse momento de as pessoas contribuírem, escreverem e ninguém, não conheço ninguém, que a

nossa escrita esteja lá, além das cenas e as cenas também é uma escolha, uma escolha das assessoras, então além das cenas, eu acho que nossa escrita mesmo, não está representada, não chegou a ser consolidada. (S4)

E isso foi algo bem marcante que eu lembro, de algumas pautas discutidas e que não entraram nos textos finais, que foram mexidas até pelas assessoras, isso eu achei muito, muito complicado. Porque os textos que os grupos produziram algumas vezes foram alterados pelas assessoras que estavam fazendo essa mediação, então acabou meio que desrespeitando a autoria do grupo. (S7)

As falas remetem aos interesses e às disputas abordados, por Ball e Bowe (1992), no contexto da produção do texto. Entendem como um processo complexo que traz as decisões tomadas (muitas delas no contexto de influência) para a pauta escrita (leis, normas e documentos) em forma de intenções, fundamentos e conceitos sobre a política educacional que se quer formulada. Há, efetivamente, um controle do que será permitido ou silenciado. Produzir o discurso síntese de um todo é, no mínimo, desafiador.

Regionalmente, esses processos também podem ser notados. Considerando o fato de ter ficado demonstrado que os educadores fizeram parte da produção do Currículo da Cidade – EI, podemos pensar que pode ter havido a legitimação de algumas vozes em detrimento a outras. Podem fazer parte desse grupo os 30% de professores que responderam concordar parcialmente com a representatividade na produção do texto do Currículo da Cidade.

No entanto, se não estamos a falar de diferenças de concepção, mas de processos de participação, as questões que se colocam são: o que significa participar efetivamente da produção do texto? Por que determinados grupos sentiram-se desrespeitados com as alterações produzidas pelas assessoras e órgão central? Por que o órgão central mudou o texto se chamou à participação os educadores da Rede? Obviamente para obter respostas para essas questões, algumas investigações mais aprofundadas precisariam ser feitas. Aventam-se possibilidades. Uma possível indicação é que, para deixar o texto coeso (afinal os grupos de trabalho produziram textos que precisavam compor um todo) a produção final realmente passou pela revisão das assessoras e equipe da SME. Outra: há uma forma de escrever o texto de um documento curricular e, por isso, mudanças foram realizadas. Ainda, que escolhas precisaram ser feitas para corresponder ao que se intentava ser o documento final. Uma última, já que estamos a levantar hipóteses, é que efetivamente alguns silenciamentos foram praticados.

Apple (2001, 2006) nos provoca a refletir sobre o currículo como fruto de seleções realizadas por diferentes grupos, legitimados, que estão a pensar a política educacional. Para o autor, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é resultado da seleção de alguém, com suas crenças particulares, ou da visão de algum grupo acerca do que

seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 71). Da mesma forma, para Young (2011, 2014), as relações de poder materializadas no currículo precisam ser identificadas para que se denunciem as vozes silenciadas. É parte do compromisso ético dos educadores.

Mas, currículo é também território de contestação. Ao traduzir para a prática, os educadores podem ressignificá-lo para que faça sentido no território. A crítica, segundo os autores, serve à busca de alternativas para as formas existentes e é ferramenta para a emancipação. Discussão que será retomada na categoria tradução do currículo.

A coordenadora pedagógica, Sujeito 1, levanta uma questão a ser ponderada: “na verdade, acho que eles (educadores) participaram sim. Não escrevendo porque não dá para, você sabe, todo mundo escrever, é muita gente.” (S1). Fica aqui o desafio de trabalhar com os educadores da Rede, o significado de representação, além de refletir se as escolhas feitas pela própria secretaria, em relação às assessoras e ao modo de construção do currículo, correspondem às expectativas dos profissionais da educação de São Paulo. Se olharmos pela maioria, tanto dos entrevistados quanto dos professores participantes do questionário, a resposta é sim.

O tempo da produção também foi algo trazido pelos coordenadores pedagógicos. Houve, em suas opiniões, pouco tempo para a produção, as análises e a organização dos registros sobre as cenas: “a grande questão é o tamanho da rede que é muito grande e a questão do tempo, né, é um documento que exige tempo para estar fazendo isso. Então assim, as coisas foram muito corridas, acho que um ano foi ainda pouco, mas assim, a proposta era continuar com esse processo, mesmo o documento pronto” (S2).

Aqui cabe uma reflexão sobre a produção de um documento que é referência, e os dois pontos de vista são pertinentes. A formulação demanda um tempo de elaboração para que possa, de fato, corresponder à robustez de um documento curricular. Por outro lado, as crianças estão matriculadas na escola e não podem esperar tempo demasiado para terem, nas unidades escolares, práticas planejadas de acordo com os preceitos trazidos nos documentos referência e que traduzem o que se entende adequado para a infância.

Um aspecto que não tem relação direta com esta tese, mas merece atenção, é a queixa de um dos coordenadores pedagógicos sobre o tempo para registrar as ações que compunham as cenas.

Eu acho que peca um pouco nisso, nessa questão de tempo para a construção, não que a Rede não faça, porque a Rede fez muita coisa legal, tem um trabalho muito bom, mas eu acho que as vezes, quando eles pedem pra gente o tempo de sistematizar para entregar é muito pouco, eu senti um pouco disso. (S7)

O registro da documentação pedagógica na educação infantil é algo bastante discutido. Há normativas que tratam sobre a temática. Ter que registrar algo porque está sendo pedido pelo órgão central pode, verdadeiramente, carecer de tempo. No entanto, se o registro das práticas é rotina dos educadores, fica mais fácil retomar o escrito para inserir novas informações ou melhorá-lo, do que começar do zero para responder à uma tarefa. Cabe, portanto, a realização de outras reflexões acerca da questão nas unidades escolares porque, ao eu parece, não estão esgotadas.

4.2.3 Tradução do Currículo

4.2.3.1 Recepção e aceitação do Currículo da Cidade - Educação Infantil pelos professores

Tradução do Currículo é a terceira categoria deste trabalho. Nesta categoria estão presentes duas formações discursivas. A primeira, versa sobre a análise da percepção dos coordenadores pedagógicos e professores sobre a chegada do documento curricular à escola e a aceitação por parte dos educadores, apresentada abaixo e a seguinte trata das resistências na implementação curricular.

Quadro 5 – Formação Discursiva: Recepção e aceitação do Currículo da Cidade - EI pelos professores

Sujeitos	Unidades discursivas
Sujeito 1	<p>Olha, primeiramente, em um primeiro momento, com um pouco de receio porque ele não é um Currículo prescritivo, então ele não diz exatamente o que deve ser feito e acaba sendo que as pessoas na área de educação estão muito acostumadas, tipo “ah, okay, eu entendi, mas eu chego na sala de aula e faço o quê?” Acho que nesse primeiro momento foi um pouco essa situação. Mas depois, depois de muito estudo e depois de muito debate, ele (o Currículo) tem sido muito bem recebido, de compreender que ele abre portas para empoderar o professor no seu fazer, para ele compreender o que ele, quanto a visão dele sobre criança influência nas suas práticas pedagógicas.</p> <p>Eu acho que a gente tem divergências, ne, eu não posso falar lá pela unidade que todos estão nesse patamar, mas existem os professores, por exemplo, que estão desde 2019 com a gente e estão nesse patamar de compreender essa autoria, de compreender a importância do diário de bordo, de compreender esse fazer junto com as crianças. Agora, os professores mais recentes ainda estão construindo porque eles ainda</p>

	saem da faculdade, das universidades com essa concepção de plano de aula, de fazer algo mais engessado.
Sujeito 2	<p>Assim, eu sempre falo assim que eu tive, eu sempre tenho dois grupos, tenho aquele grupo que recebeu com interesse, com curiosidade, sabe? “O que está acontecendo? O que que é isso? Como que isso pode contribuir para o meu trabalho? “, né, assim, bem curiosos, eu tive um professor que leu na casa dele, fez um estudo, com o documento ainda nem pronto, né. E tinha aquele professor que assim “é do governo, não, já desconfio desse documento, é mais um documento para estar aí, não tem nada a ver com a minha prática porque está fora do meu contexto, é mais uma teoria”. Então eu sempre, eu falo que a escola sempre tem esses dois grupos que ficam ali convivendo, né, o tempo todo e, gerando assim um certo conflito, né. Mas assim, eu fiquei feliz porque foi a primeira vez que eu vi, pelo grupo que eu estava trabalhando, das pessoas se interessarem pelo documento. Eu vou falar de uma experiência que eu tive lá em 2017, eu tinha um grupo que estava há mais tempo na Rede e eles não queriam nem ler o documento, né. Então assim, você tinha que fazer todo um esforço para poder se atualizarem nas mudanças porque a partir do momento que você tem uma Lei, você tem que ver essa Lei porque ela vai afetar o seu trabalho. Então assim, já estava saindo legislações que já tinham afetado um pouco esse fazer pedagógico e quando você tem uma Lei maior você tem que ter esse contato com isso, tem que questionar isso, né. Então assim, eu até fiquei feliz de ter um grupo que queria ler, que queria conhecer, que veio trocar, perguntar, né, fiquei até muito feliz assim, e eu vi que cresceu muito esse número, antes eu não tinha ninguém, então agora eu já tinha pessoas que estavam assim. Então assim, eu acho que eu consigo, quando há esse questionamento, esse interesse por parte você consegue trabalhar também, né, acho que isso é importante também, se não o professor faz aquela resistência da oposição sempre “não quero ler, nem ter o contato e nem permito que o outro tenha”, também tem isso na questão do grupo de professores, né, “não vamos fazer nada de diferente, não inventa, não inventa moda porque a gente não quer mudar, a gente sempre trabalhou assim, eu quero continuar assim” e todo documento vem para provocar uma certa mudança, de olhar pelo menos.</p>
Sujeito 3	<p>O Currículo chega em nossa unidade e ele é um despertador sim de ações, de propostas, mas ele foi assustador a princípio, a gente recebe o Currículo e eu lembro que foi 2018, por aí, acho que 2017 já se falava, mas a gente teve contato com ele mesmo em 2018. E aí a gente abre esse documento, e aí como discutir em grande grupo, como discutir, como reconhecer esse documento que ele é amplo, então não dá para</p>

	<p> você conhecer ele em uma formação de duas horas, né, mas a gente teve uma parada pedagógica, aqui na unidade e eu era recém contratada como C.P., eu sou professora dessa unidade há nove anos, mas como C.P. há quatro, então, eu tinha acabado de assumir. E aí, a gente teve uma ideia assim, de dividir a equipe e cada equipe estudar uma parte do Currículo e apresentar uma para a outra, né, o que você entendeu, você discutiu em grupo, leu e dialogou sobre aquele capítulo, aquele tema que a gente foi dividindo e depois você compartilhar para o grande grupo. E aí, quando as meninas começaram a ler as cenas e tudo o que estava dizendo no Currículo e apresentando sobre projeto com bebês, o cotidiano vivido e refletido, “o que que é isso?”, né. Então, a princípio ele assustou, ele assustou, mas a gente foi vendo as possibilidades que vinham surgindo e algumas rotinas que estavam inferiorizadas, alguns conceitos, sabe? concepções que estavam inferiorizados, que foram se modificando que a gente foi vendo assim, olha existe uma outra possibilidade e, a princípio, aqui na minha unidade, veio aquele desconforto de assim “mas não é a nossa realidade”, então quando elas viram algumas cenas elas disseram “mas não é a nossa realidade, aqui a gente tem 24 para um, essa cena está falando de uma professora que está com 5 crianças, essa cena está falando de uma professora que está na EMEI e ela trabalha meio período”, então teve todo aquele desconforto de assim, como aproximar esse documento para a nossa realidade? E aí a gente fez essa apresentação uma para a outra, depois a gente voltou trocando os temas, e aí a gente fez o exercício de pegar imagens das nossas crianças em ação, das propostas que a gente planejava e tentar ver, será que o Currículo fala sobre esta proposta? Será que o Currículo fala sobre esta ação? Será que o Currículo fala sobre esta escrita minha no diário de bordo? E aí a gente foi vendo que sim, a gente faz aquilo que o currículo diz, né, só que a gente acha que não é importante, e é muito importante. Então há 4 anos a gente consegue vislumbrar melhor o que este documento fala e o que a gente consegue realizar aqui na unidade, dentro da nossa realidade. </p>
<p>Sujeito 4</p>	<p> Eu acho que tem ligação nisso, assim essa descrença, gerou uma espécie de descrença porque nos convidou para dançar e nos deixou dançando uma música diferente da música que foi para a parada de sucesso, sabe. Então pode ter contribuído para uma espécie de descrença assim, primeiro porque eu acho que o texto se prolonga muito para dizer coisas que talvez mais objetivamente os documentos anteriores tinham, tenham listado muito os Indicadores de Qualidade porque eles pegam os princípios ali e tentam traduzir no texto, isso que o Currículo traz. Segundo porque ao estabelecer cena, eu acho que coloca em xeque as práticas das unidades. E, tem um outro ponto que é mais delicado de falar e que ele também chega com certa antipatia assim porque é um </p>

	<p>reflexo muito das pessoas que, naquele momento, estavam conduzindo um pouco aquele movimento, então, chega com uma crítica muito ácida do que acontece no chão da escola, chega desvalidando muito as coisas que acontecem. Então, pelo menos de onde eu estava, e olha que eu fui alguém que, como coordenador, embora não fosse coordenador efetivo, eu já atuava como coordenador designado e eu participei muito nessa ponta assim da efetivação do Currículo, né, de que o Currículo poderia nos trazer algo em que a gente pudesse se apoiar tudo. Então eu não fui um coordenador que estava alheio ao movimento do Currículo e nem fui um coordenador que não fez essa ponte assim, de tentar trazer efetivamente esse Currículo para o chão da escola, mas eu acho que ele traz esse, uma espécie de ranço, de uma escrita nossa que não apareceu, de um prolongamento de um texto que poderia ser mais objetivo, talvez, não sei se é essa a palavra, e de um carimbo um pouco crítico demais para as pessoas que estavam lá nas escolas.</p>
Sujeito 5	<p>A Priori, tudo que chega de novo na escola, é um escândalo, né, é um susto. E aí, eu acho que assim, só não se assustou quem acompanhou todo esse processo e dizia “não gente”, mas eu sei que uma amiga minha foi lá para o GT, olha, eu sei que a coordenadora da outra unidade, ela conversou lá. Então assim, quem não acompanhou essa construção acho que toma mais um susto porque afirma, né, vem com aquele conceito formado “mais uma coisa de cima para baixo”. Então quem não está inteirado desse movimento da Rede, a princípio se assusta. E assim, eu acho que antes de abrir o documento, enfim, eu sou funcionária da Rede, mas muitas vezes a gente tem esse conceito formado de “ah, é mais trabalho para a gente”. Quando a gente consegue se apropriar e olha o relato de prática de uma professora que fez crachá com seus alunos com uma brincadeira, com uma cantiga ou que ela fez uma prática para contar para as crianças para falar das relações étnico-raciais, a professora olha e “mas eu já fiz isso também, nossa, mas é isso? Mas isso eu faço” e em algum momento “olha, mas não foi desse jeito, não foi esse livro que eu li, mas”. Então a princípio o professor ele causa um estranhamento, ele tem um estranhamento, isso é muito nosso, né. Eu falo de quem, às vezes a gente tem alguns, eu vou dizer costumes, né, de vem um documento e a gente fala “ah, lá vem mais trabalho”, mas e quando a gente vai se apropriando a gente fala “nossa, nada mais é do que professores da Rede relatando quais trabalhos fizeram”. E aí sim, é parte do documento também a contribuição, como você falou, dos teóricos, parte é das Diretrizes que a SME está querendo nos comunicar também “olha, é isso que a gente espera de uma educação e qualidade”, aí no final, como essa educação vai dialogar com o que está acontecendo no Brasil, através da BNCC. A princípio estávamos para ver, mas quando a gente vai, acho que conhecendo o documento e fazendo dele,</p>

	<p>né, fazendo desse registro um objeto de estudo, acho que a gente vai desmistificando um pouco de “é mais trabalho” porque se você já tem uma prática onde você trata a criança, ouve a criança, tem uma escuta, onde você fala assim “olha, eu não ficar dando mais folhinha xerografada, porque isso não cabe mais à educação”.</p>
<p>Sujeito 6</p>	<p>Ele é bem recebido. Aqui mesmo na unidade, todo mundo olha, todo mundo reconhece e eu te faço ler, eu pego com metade, com menos ainda, eu acho que ele tinha que ter um texto também, ele é muito longo, ele é muito extenso. Mas eu acho que isso era a nossa ansiedade, a gente queria dar tempo de tudo, medo das pessoas acharem que a gente estava fazendo uma maldade lá na escrita que elas queriam colocar, e eu disse, olha, a gente coloca. Então assim, ele ainda e eu contava, mas espero que aconteça muita conversa aberta porque os cadernos vão chegar agora, porque eu ainda acho que o Currículo fica devendo um pouco, ele sinaliza algumas possibilidades, mas ainda você precisa ser alguém com neurônio para conseguir entender o que que é isso de verdade, né. Então eu acho que falta legitimamente o como.</p>
<p>Sujeito 7</p>	<p>Então, é que ele traz um conceito diferente de educação infantil, né, ele traz um conceito voltado para a criança e para a vivência das crianças. A gente sempre teve uma educação adultocêntrica, que sempre foi centrada no adulto, o que o professor acha que tem que ser ensinado. E esse processo de escuta ativa das crianças, de ter a criança como protagonismo, de como é que eu faço o trabalho de alfabetização das crianças, tira a folha e foca no brincar. Então, no começo deu um pouco de trabalho para alguns professores, especialmente os mais antigos porque mexeu com as concepções de educação, mexeu com as concepções de escola, então teve um trabalho de rever essas concepções com esses professores, qual é o papel da educação infantil frente a esse Currículo e a gente enquanto agente público, servidor público, como é que a gente implementa isso dentro da educação, né. É uma discussão que eu sempre tive com os professores, eu posso acreditar em muitas questões, mas a gente então pode esquecer que nós somos servidores públicos e que a gente tem que implementar essa política pública, ponto. Se eu concordo, se eu não concordo, eu vou estudar, vou escrever, vou refutar a tese, mas enquanto servidores a gente precisa entender esse processo para poder colocar em prática. Então foi muito estudado, eu acho que se hoje, e eu vejo, né, ouvindo o princípio fundamental eu vejo que algumas questões como protagonismo, escuta ativa, questões de espaço, que foram muito debatidas na educação infantil e hoje já estão mais consolidadas no ensino fundamental e ensino técnico. Então eu acho que aí nesse sentido a educação infantil avançou muito mais com esse Currículo, que trouxe algumas questões, trouxe a luz algumas</p>

	<p>questões que precisavam ser revistas e que foram revistas na grande maioria, eu acho que pouquíssimos professores hoje na Rede eu acho que poderiam dizer que não sabem, que não conhecem, podem até se recusar, não concordar, mas que conhecem quem está na educação infantil, conhece. Ao contrário do Currículo da Cidade no ensino fundamental que ainda tem muitas falhas né com os professores então eu acho que ele foi muito, são cinco, seis, cinco anos, já ne da educação infantil e eu acho que agora conseguiu dar uma boa consolidada no Currículo.</p>
Sujeito 8	<p>Olha, no começo, eu posso falar isso com muita certeza, é que no começo ele causou muita insegurança, muita estranheza porque elas não tinham o conhecimento em si de abrir o Currículo e fazer a leitura do documento propriamente dito então elas falaram “nossa, mais um documento da prefeitura”, elas achavam que seria uma coisa muito formal, tipo cheio de normas, instruções, Leis, decretos, então causou estranheza. Quando elas começaram a ter formações em cima do Currículo, eu passei pela matriz de saberes, eu fui passando conceito por conceito, quando elas foram lendo elas foram se apaixonando pela leitura, se identificando com o trabalho e falando assim “nossa, isso daqui dá suporte para tudo, para tudo que a gente vier a fazer tem onde nos basear tem exemplos”. Então assim, no começo foi estranho, mas o medo do novo ele é normal, mas a partir do momento que você tem conhecimento, que você vivência, você lê, você busca, você pesquisa, você vê que as coisas mudam e aí elas tiveram uma visão mudada, então elas começaram a ter outra concepção do Currículo e aceitaram e agora ele é documento de braço, entendeu? Elas sempre estão com ele debruçando em todos os estudos.</p>

Talvez seja essa uma das categorias que mais materializa o ciclo de políticas, no sentido de ter contextos diferentes que vão se consolidando de forma imbricada. O texto da política vai ganhando vida nas escolas por meio da ação dos educadores. Resistências, aceitação, estranhamentos, mudanças e novas significações vão sendo construídos. O modo como o Currículo da Cidade chega ao chão da escola mostra que as influências, o texto escrito (prescrito) e as legislações que o acompanham vão se entrelaçando com o contexto da prática. Aqui é o lugar de autoria e do exercício da autonomia possível dos educadores. Lugar de recriação.

A fala dos coordenadores pedagógicos sobre a recepção do currículo pelos professores indica uma multiplicidade de sentimentos, reações e encaminhamentos. De modo geral, a chegada do documento curricular causa insegurança e estranhamento, dado ser um texto

complexo. De acordo com uma Coordenadora, Sujeito 5, ter participado do processo de construção do currículo, por meio dos GTs ou dos estudos que foram encaminhados pela SME durante o processo, facilitou a recepção do documento na escola.

Então assim, quem não acompanhou essa construção acho que toma mais um susto porque afirma, né, vem com aquele conceito formado “mais uma coisa de cima para baixo”. Então quem não está inteirado desse movimento da Rede, a princípio se assusta. (S5)

Não podemos negar que se apropriar de um documento curricular requer se debruçar sobre ele, estudar de verdade, de forma crítica, as concepções e indicações presentes. Causa estranheza o fato de, nas entrevistas, já ter sido falado que sendo o Currículo da Cidade – EI uma produção mais abrangente do Currículo Integrador, documento publicado em 2015 e que referencia os fazeres da educação infantil da cidade de São Paulo, os educadores se mostrarem receosos. Teria sido o Currículo Integrador documento efetivamente implementado? De todo modo, os discursos trazem a reflexão sobre o documento presente nas unidades. Os professores, 85%, já haviam demonstrado tal afirmação sobre o documento ser objeto de estudo nos horários coletivos.

Mexer com as concepções arraigadas não é tarefa fácil e isso se apresenta nos discursos. Para alguns CPs é quase um processo de convencimento sobre a necessidade de se apropriar do material e transformá-lo em prática.

[...] “não vamos fazer nada de diferente, não inventa, não inventa moda porque a gente não quer mudar, a gente sempre trabalhou assim, eu quero continuar assim” e todo documento vem para provocar uma certa mudança, de olhar pelo menos. (S2)

Então, no começo deu um pouco de trabalho para alguns professores, especialmente os mais antigos porque mexeu com as concepções de educação, mexeu com as concepções de escola, então teve um trabalho de rever essas concepções com esses professores, qual é o papel da educação infantil frente a esse Currículo e a gente enquanto agente público, servidor público, como é que a gente implementa isso dentro da educação, né. (S7)

É conhecido na educação que a mudança da prática exige um processo formativo na escola, em momentos coletivos. Para além disso, é uma construção conjunta para que algumas desconstruções possam ser feitas. Com isso, apresenta-se um desafio maior que é o CP ser o profissional entendido como “par avançado” dos professores. É preciso que ele conheça as concepções e os fazeres da educação infantil de modo a provocar mudanças na prática docente.

Ele é ator essencial na tradução do currículo porque faz mediações dos processos presentes na unidade educacional. Por isso,

para desenvolver a ação de coordenar, que, como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 48).

Não basta estar no papel de coordenador. É preciso ser mais que professor para assumir a função. De acordo com Placco (2014, p.531-532)

É fundamental que ele tenha clareza de quais devam ser suas funções, quais habilidades precisa desenvolver, quais atitudes deve tomar. E essa construção implica em sua própria formação como profissional (autoformação), que conhece as expectativas e atribuições existentes em torno de seu desempenho, expectativas e atribuições essas provenientes de alunos, professores, pais e comunidade, direção da escola e sistema de ensino. Essa autoformação envolve o domínio do conhecimento produzido na área de educação, mas também na área da cultura, da arte, da filosofia e da política, de modo que, em suas interações com os professores, possa ampliar as experiências e atitudes dos professores, não somente em relação à educação e as demais áreas em discussão, mas também em relação à sua própria prática pedagógica e maneira de ver o mundo e apresentá-lo a seus alunos.

A formação do coordenador pedagógico não é o objeto desta tese, mas não podemos nos omitir frente à necessidade de profissionalização desse educador. Ao ter clareza do seu papel enquanto formador, conhecendo a forma como isso deve ser feito, porque envolve acompanhar os diferentes processos da escola para torná-los objeto de reflexão, é possível vislumbrar mudanças necessárias na prática docente de modo a garantir os direitos dos bebês e das crianças. Nesse caso, a Secretaria de Educação tem responsabilidade. Ao que parece, os percursos de implementação, por vezes, se mostram solitários. Em especial, os coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades parceiras (Sujeitos 1, 3 e 8), além de terem poucos espaços formativos com seus professores porque não é parte da jornada de trabalho, exibiram diferentes estratégias para envolver os professores na discussão. Não que isso não seja esperado, muito pelo contrário, é desejado que organizem os processos da escola, que são singulares. O que não pode acontecer é a falta de subsídios para organizar o processo na escola. O coordenador precisa, como aponta Placco (2014) passar por processos formativos.

O discurso da coordenadora Sujeito 2 “[...] então assim, eu acho que eu consigo, quando há esse questionamento, esse interesse por parte você consegue trabalhar também, né, acho que

isso é importante também” ratifica a necessidade de empoderamento da função dado que os processos formativos na escola precisam acontecer, não é uma escolha. E é necessário, portanto, que o coordenador possa desenvolver sua capacidade formativa para ser capaz dessa atribuição. Trabalhar com professores interessados torna o processo mais fácil. Desafiador é envolver os que se mostram contra ou resistentes. Neste caso, uma diversidade de estratégias se faz necessária, além de muito conhecimento.

Outrossim, há que se apontar a questão da formação inicial dos professores trazida pela coordenadora pedagógica, Sujeito 1, “[...] os professores mais recentes ainda estão construindo porque eles ainda saem da faculdade, das universidades com essa concepção de plano de aula, de fazer algo mais engessado” (S1). Há dois pontos envolvidos aqui: o professor recém formado e que precisa apoderar-se dos fazeres profissionais e os professores recém ingressos nas unidades da SME que necessitam conhecer “esse universo” com tudo que ele envolve. E não adentraremos na minúcia de analisar a formação inicial, mas esses indicativos são mais uma prova de que o CP precisa estar muito preparado para acolher e trabalhar com esse professor.

Aliado a essa fala, está o entendimento de que “o como” permite aos educadores compreenderem melhor o documento curricular. Já tratamos, nessa análise, o entendimento de que as cenas presentes no Currículo da Cidade – EI, além de permitir o reconhecimento dos professores com os fazeres diários, auxiliam no entendimento dos conceitos.

[...] como aproximar esse documento para a nossa realidade? E aí a gente fez essa apresentação uma para a outra, depois a gente voltou trocando os temas, e aí a gente fez o exercício de pegar imagens das nossas crianças em ação, das propostas que a gente planejava e tentar ver, será que o Currículo fala sobre esta proposta? Será que o Currículo fala sobre esta ação? Será que o Currículo fala sobre esta escrita minha no diário de bordo? E aí a gente foi vendo que sim, a gente faz aquilo que o currículo diz, né, só que a gente acha que não é importante, e é muito importante. (S3)

Quando a gente consegue se apropriar e olha o relato de prática de uma professora que fez crachá com seus alunos com uma brincadeira, com uma cantiga ou que ela fez uma prática para contar para as crianças para falar das relações étnico-raciais, a professora olha e “mas eu já fiz isso também, nossa, mas é isso? Mas isso eu faço” e em algum momento “olha, mas não foi desse jeito, não foi esse livro que eu li, mas”. (S5)

[...] quando elas foram lendo elas foram se apaixonando pela leitura, se identificando com o trabalho e falando assim “nossa, isso daqui dá suporte para tudo, para tudo que a gente vier a fazer tem onde nos basear tem exemplos”. (S8)

O processo de identificação dos fazeres dos professores com as práticas presentes no currículo vão dando, aos poucos, propriedade para que os professores sejam sujeitos criativos

e que possam traduzir para seu território o presente na prescrição. Os discursos dão mostras de que, a partir do estudo mais aprofundando, é possível (re)criar a prática no sentido de torna-la significativa para aquelas crianças daquela escola. O “como fazer” ainda é muito solicitado pelos educadores. Na Rede de São Paulo, a partir do Currículo do Ensino Fundamental, outros materiais curriculares foram produzidos como as Orientações Didáticas e o Caderno da Cidade com sequências de atividades. Não estamos defendendo aqui a necessidade de organização de sequências de atividades para a educação infantil, mas exemplificando que um conjunto de materiais curriculares pode ajudar os professores a traduzir o currículo para a prática, em razão das falas presentes nas entrevistas. Não há orientação didática do currículo formulada para a educação infantil. A fala do CP Sujeito 6 indica isso: “porque eu ainda acho que o Currículo fica devendo um pouco, ele sinaliza algumas possibilidades.” (S6)

As resistências também se mostraram presentes nesse processo de acolhida do currículo.

Assim, eu sempre falo assim que eu tive, eu sempre tenho dois grupos, tenho aquele grupo que recebeu com interesse, com curiosidade, sabe? “O que está acontecendo? O que que é isso? Como que isso pode contribuir para o meu trabalho? “, né, assim, bem curiosos, eu tive um professor que leu na casa dele, fez um estudo, com o documento ainda nem pronto, né. E tinha aquele professor que assim “é do governo, não, já desconfio desse documento, é mais um documento para estar aí, não tem nada a ver com a minha prática porque está fora do meu contexto, é mais uma teoria”. (S2)

[...] gerou uma espécie de descrença porque nos convidou para dançar e nos deixou dançando uma música diferente da música que foi para a parada de sucesso, sabe. Então pode ter contribuído para uma espécie de descrença assim, primeiro porque eu acho que o texto se prolonga muito para dizer coisas que talvez mais objetivamente os documentos anteriores tinham. [...] mas eu acho que ele traz esse, uma espécie de ranço, de uma escrita nossa que não apareceu, de um prolongamento de um texto que poderia ser mais objetivo, talvez, não sei se é essa a palavra, e de um carimbo um pouco crítico demais para as pessoas que estavam lá nas escolas. (S4)

Temos aqui dois pontos para refletir. No primeiro discurso a coordenadora pedagógica Sujeito 2 indica a presença de grupos na escola que refutam o documento por ser “algo do governo”, “não tendo nada a ver com a prática, por estar fora do contexto”. Ora, de fato um currículo não dá conta de trazer a diversidade de contextos de uma Rede (especialmente a de São Paulo). Essa realidade está na BNCC e, também, no Currículo da Cidade – EI. Sendo ele um documento que traz as concepções e os princípios do trabalho com a educação infantil, ratificados por teóricos e estudiosos da infância, tem (ou deveria ter) relação com os fazeres de todos os educadores da Rede.

O segundo é o fato de que o coordenador pedagógico Sujeito 4 vem trazendo, ao longo de sua entrevista, os incômodos de seu grupo por não se sentirem respeitados no processo de escrita do documento. Além disso, apresenta um dado também, trazido pelo coordenador pedagógico Sujeito 6, sobre uma densidade demasiada do texto. Certamente, após a publicação, seria interessante que passasse por revisão para identificar faltas e excessos a partir da implementação. Sobre o ‘ranço’, já apontamos na unidade discursiva anterior essa questão. A organização de uma ação tão grande como a construção do documento curricular, mesmo sendo ele uma ampliação do Currículo Integrador da Infância Paulistana, demanda planejamento: são muitas vozes, são vozes de lugares diferentes (supervisão, equipe gestora, professores, equipe de apoio e assessoras), de tempos diferentes e de conhecimentos diferentes. No nosso entendimento faltou deixar claro, às pessoas, o papel de cada uma nessa construção e o sentido de uma construção colaborativa, para minimizar situações como essa.

Ter uma experiência negativa impacta a forma como o currículo pode ser traduzido para a prática. Serve como ponto a ser considerado em planejamentos futuros. No entanto, é preciso tratar aqui, também, de maturidade frente às situações. Foram mais de 200 pessoas envolvidas nessa escrita, conforme apresentado no próprio Currículo da Cidade. Escolhas precisaram ser feitas. Não é possível ter relatos (ou cenas) de cada uma das unidades da Rede (são mais de 3 mil de EI). O documento já foi tido como extenso. Foram as escolhas corretas? Não nos cabe aqui avaliar tal minúcia. O que nos cabe problematizar é se isso foi paralisador das reflexões presentes na unidade acerca do currículo e da organização da prática docente para o atendimento dos bebês e das crianças. Na próxima formação discursiva nos aprofundaremos nisso.

Por fim, não podemos deixar de indicar algumas diferenças existentes entre as unidades parceiras e as diretas. O discurso da Coordenadora Pedagógica Sujeito 3 suscitou desconfortos sobre a carga horária e quantitativo de crianças. Em outros discursos, apareceu a questão da não existência de horário coletivo de estudo instituído nos CEIs indiretos e parceiros. Se estamos a tratar de uma Rede que precisa garantir a todas as suas crianças uma educação de qualidade, tais aspectos impactam consideravelmente. A apropriação do documento curricular demanda que as oportunidades sejam, ao menos, similares. É preciso ter horário coletivo de formação em todas as unidades, sem exceção. É preciso pensar na carga horária de trabalho dos professores que atuam nas parcerias. Além disso, a qualificação dos coordenadores pedagógicos e dos professores precisa ser a mesma, independente da unidade que atuam, considerando que estamos a tratar de crianças que têm direitos. A precarização do trabalho tem consequência direta na garantia desses direitos.

4.2.3.2 Resistências na implementação da Política Curricular para a Educação Infantil

Nesta formação discursiva continuaremos a tratar de um assunto já introduzido no item anterior, sobre as resistências presentes na implementação da política curricular na cidade de São Paulo.

Quadro 6 – Formação Discursiva: Presença de resistências na implementação da Política Curricular para a Educação Infantil

Sujeitos	Unidades discursivas
Sujeito 1	Resistência? Eu não sei se chamaria de resistência. Eu vejo que há certa insegurança, tá. Eu não vejo como resistência porque eu não vejo assim “ah, eu não vou fazer isso”, pelo menos lá na unidade, até porque a gente como é CLT, acho que tem essa diferença talvez das diretas. Nas entrevistas a gente já faz todo um preparo do que é exigido do trabalho, né, então eu não vejo resistência, mas eu vejo certa insegurança assim de “ah, mas será que eu vou dar conta? É muita coisa” e tudo mais, por isso que resistência mesmo, acredito que não.
Sujeito 2	Olha, acho que a primeira questão é a questão do medo de mudar. Eu sinto assim, muitos professores com medo da mudança, “estou confortável na minha zona de conforto, né, então não quero sair disso”. Entendeu assim, são pessoas que eu até falo assim, pessimistas, reclamam de tudo, não tem proposta nenhuma diferente para fazer daquilo. Então assim, existe uma resistência assim da indiferença chega, sabe? “Tanto faz como tanto fez, né. Isso não me afeta em nada”. E outra, que eu acho que tem uma certa escolha política, acho que nada que entra dentro da escola não tem uma escolha política em si, a favor de que serviço, de quem está interessado, é claro que é muito mais comum não mudar. Porque assim, a escola, acho que um outro grande desafio, é a escola enquanto organismo, pessoas que trabalham ali, olhar para a criança, para a necessidade dessa criança, né, para os interesses dessa criança, então assim colocar a criança como sujeito dessa ação, né. Então assim, aí você muda toda a concepção, você muda todos os valores que você tem. Então assim, é claro que esses professores não querem mudar é uma questão política sim, porque a escola está organizada para o adulto, a jornada de trabalho, as atividades, o material, tudo é pensado do ponto de vista de não incomodar o adulto, né. Então é uma questão política sim, né. Não consigo visualizar só o medo na resistência, é uma questão assim, do que que eu acredito de tipo de escola e visão de mundo que eu tenho. Então por isso que eu acho que às vezes incomoda tanto um documento novo, porque um documento novo ele traz outras visões, outras concepções, ele mexe

	<p>com esse universo. Então, com certeza é muito político, é uma escolha que tem que ser feita ali, né, a favor de quem está essa escola, quem ela quer atingir.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>Se existe resistência? É, a princípio eu acho que teve sim uma resistência porque assim tinham professoras que elas são mais de idade, que elas tinham forma de trabalhar, uma forma de olhar, né, elas tinham concepções conteudistas, e desmistificar tudo isso, demanda um tempo, né, mas eu acho que hoje não é mais resistência, sabe? Não tem mais, pelo menos na minha unidade, tá. Não tem resistência, tem desafio. A todo momento esse documento me desafia a algo novo. Ele desafia o meu olhar, ele desafia a minha escuta, ele desafia o meu planejamento. Ele me mostra crianças muito mais autênticas, autônomas, ele me apresenta uma nova perspectiva de educar e cuidar que demanda um tempo para que a gente se modifique porque nós fomos educados para escutar, então você entra em uma sala de aula, você senta e você escuta o conteúdo e absorve. A gente não foi educado, na infância, para dialogar, para discutir, para se refletir, então, a gente tem isso interiorizado. E aí, quando a gente é professor e aí um documento vem e nos diz assim “olha, é possível você dialogar com uma criança, você fazer com que ela reflita, você, vir dela um projeto, não de você, não do professor, não é só professor que sabe, um projeto ele nasce da fala da criança, do interesse da criança”. Então isso tudo tem que desmistificar uma série de conceitos que a gente tinha anteriormente e a gente está aprendendo que não é daquela forma, mas acho que não é uma resistência, é desafios que a gente vai conquistando à medida que a gente vai estudando, que a gente vai aprendendo e compartilhando saberes.</p> <p>Então, aqui na minha unidade, eu não vejo muito essa questão partidária, de dizer assim “eu não vou praticar algo porque eu acho que é esquerdista”, não, eu não vejo isso, não. A gente costuma trabalhar e olhar para a criança mesmo, o foco do nosso trabalho é a criança, são as aprendizagens que elas devem ter e tem todo direito de ter. Então, eu não vejo, nas professoras da minha unidade, eu não vejo essa questão de partido e política e “ah, eu sou de direita não vou fazer isso, não vou falar isso, esta ideia não combina comigo”, não, eu não vejo, não vejo. Até em questão também política e religião também, né. Não tem muito isso aqui. Eu sei que existem em outras unidades uma resistência em relação a uma série de situações que a pessoa vai voltar para a religião, aqui não! Aqui a gente tem empatia com as escolhas e a individualidade de cada um.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>É, acho que não sei se a palavra é resistência, eu sei que o Currículo não conversou assim com as unidades. Eu penso que esse momento tinha</p>

	<p>que ser o contrário, sabe? O Currículo tinha que, a gente poderia achar no Currículo coisas que nos ajudassem, não o Currículo chegar para nos dizer, sem considerar os contextos, algumas falas, eu acho que o Currículo não levou e não leva em consideração o ponto de partida das unidades, sabe? O Currículo tentou acontecer, fez com que fosse sem querer para oficializar assim, transformar em espaços neutros espaços que já carregavam marcas próprias, culturas, histórias, não considerou o histórico formativo ou a ausência desse espaço formativo dos lugares, sabe. Não levou e talvez e continua não levando consideração a fatores que atravessam o chão da escola, como na ausência de continuidade do trabalho, falta de profissionais, falta de recursos físicos, a gente tem EMEI ainda que é em cima de uma loja, né. Então a estrutura de muitos lugares, físicas, administrativas, enfim, olhavam para o Currículo e parece que diziam assim “não me conhece”, essa roupa não tirou o molde do meu corpo, me deu uma roupa qualquer. Acho que teve isso assim, de não sei, e com isso eu não digo quem fez o Currículo, né, é que ficou com esse embate assim.</p> <p>Eu acho que tem princípios que eram anteriores ao Currículo que é o que tem sustentado essa materialização, o que o próprio Currículo traz no capítulo, o princípio da equidade, da inclusão, da integralidade, mas ele se, eu acho que eu vou me repetir, mas em tese, a unidade não responde e se encaixa ao Currículo, é justo o contrário assim, as necessidades da unidade deveriam encontrar no Currículo suporte para os projetos e o que aconteceu foi meio que uma coisa inversa, talvez não só no próprio Currículo, mas das comandas por meio das Normativas para que a gente encontrasse com ele, que é “temos que tratar de tal assunto, né, temos que, o PEA tem que partir de determinadas coisas”, e tem lugares que estão em uma conversa, tem lugares que estão em outro tipo de conversa. E eu acho que foi um movimento contrário, o Currículo chegou meio que como um cobertor para todos os lugares e talvez uns precisavam de um lençol, outros precisavam de uma colchona mais grossa, enfim.</p>
Sujeito 5	<p>Eu enquanto coordenadora, o que eu sempre trago para minhas professoras... deixa eu ouvir o que esse pessoal, deixa eu escutar o que esse pessoal está dizendo, então quando tem essa fala de que “mais e mais trabalho” ... Professora, vamos começar pelos relatos de caso, olha esse relato aqui, então a gente foi observando o Currículo, você vê que aquele grupo tem o relato de acolher as crianças com cantinhos, as professoras vão acolhem, as crianças vão chegando, né, porque elas vão andando na sala e fica ali, não, as crianças são acolhidas com cantinhos, a professora faz um cantinho e observa já aquela criança que não está bem. O que que eu fazia? Pegava já um relato de prática que tinha muito a ver com aquilo que estava acontecendo na minha unidade porque o</p>

	<p>coordenador ele tem que ser muito sedutor, né, a gente tem esse trabalho de dialogar com o que vem de teoria e dizer “olha, mas isso acontece na minha escola”. Então esse foi o meu trabalho para quebrar um pouco, se houvesse, uma resistência, né enfim. Quem trabalha, quem já vem acompanhando a educação infantil, os documentos, quem já fez uma leitura de uma revista magistério, quem acompanha, quem vai para uma jornada pedagógica em uma outra unidade e ouve relatos de práticas não teve tanta resistência porque diz “olha, eu posso não fazer todos esses relatos de práticas que aparecem, mas essa e essa prática acontecem no meu cotidiano”. Então eu acho que quebrar resistências é apresentar que, professores, nada que sugerir também é tão novo, é claro que algumas práticas a gente não tinha garantido na nossa escola e aí o que não estava garantido “como que a gente consegue alcançar”. Então acho que está muito nesse caminho. Então eu posso dizer que na minha escola teve mais estranhamento do que resistência. Porque o trabalho foi “isso já acontece aqui, isso a gente já agrega”, e o que não consegue? Como a gente pode fazer? Você quer fazer integração entre os grupos, mas se eu faço uma leitura simultânea eu tenho uma integração entre os grupos, “nossa, é verdade, né, então é dessa forma?” É dessa forma que pode acontecer. Se a gente coloca no parque, que sempre fica muito, a gente, com todos os jeitinhos, né também, acho que você conhece bem a Rede então você vai entender a minha fala, quando a gente coloca por que que esta turma do infantil, hoje a gente tem as salas multietárias, mas até o ano anterior quando nós, por que que a turma do infantil um não almoça com a turma do infantil dois, então os maiores vão repertoriando essas crianças, no que eles já conhecem da escola, então “aí, é verdade, isso é integração entre os grupos, isso é trabalhar as salas multisseriadas, inserir eles no mesmo grupo”. Então a gente vai buscando oportunidades e recursos para dizer “gente, o que está aqui neste documento acontece na nossa unidade”.</p>
Sujeito 6	<p>Eu acho que como foi uma, um dado de uma percepção de que participaram da escrita, né, não. A não ser aquela coisa pequena, não vou falar que é resistência, mas mesmo eles foram vendo que não dava para fazer e acho que assim, as jornadas pedagógicas ajudaram a legitimar mais ainda, as pessoas entenderam que era um momento para parar. De verdade eu não vi. Eu sei que um outro diretor parece que pegou foi o Currículo Integrador, que o Currículo que importa é o Currículo Integrador, pode ser que tenha havido uma resistência institucional.</p>
Sujeito 7	<p>Eu acho que é um pouco dos dois, porque tem aquela coisa que já existia, está ali “tá, mas vou fazer, não vou fazer, é importante, não é” e aquela questão que a gente sempre vive na educação pública, a gente</p>

	<p>vai lá estuda, implementa, constrói, vai e faz e daqui quatro anos chega um outro partido, uma outra visão que chega e destrói tudo e começa do zero. Quem está na educação pública sabe que isso já aconteceu dezenas e dezenas de vezes e eu acho que um pouco da resistência acontece por uma questão de concepção de “ah, eu não acredito” outro “ah, eu vou mudar para daqui a dois anos ter que mudar tudo de novo”. E eu acho que uma coisa bacana foi que os últimos governos vieram, eles não descartaram o que havia sido feito, eles foram agregando. Então isso trouxe também uma segurança maior. Tem aqueles professores que não acreditam, por uma questão de concepção, de idealismo e que estão, na EMEI onde eu estava, por exemplo, eu tinha professoras que entraram na EMEI e se aposentaram na EMEI, as professoras novinhas da escola tinham quinze anos de escola. Então era um grupo muito consolidado. Então você tem que ir mostrando, provando para esses professores que é possível, hoje a gente tem uma outra pedagogia, o que serviu para a gente há vinte anos atrás hoje já não serve mais, hoje nós temos estudos que mostram diferente. Você fazer esse trabalho de convencimento com eles e de estudo, porque eu convenço mostrando, estudando, sentando, discutindo, refletindo, é um processo que leva tempo. E quando você vai vendo que “não, não vai ser uma política o ano que vem vai mudar o Secretario vai mudar a política” que tem uma continuidade isso também traz essa segurança para a equipe, isso é importante, independente de político-partidário, é lógico que o partidário influencia porque alguns partidos, eles têm uma visão social diferente um do outro, isso reflete nas políticas públicas, mas quando você tem uma base consolidada fica mais fácil quando, mudando ou não o governo aquilo continua, alteram-se poucas coisas. Então eu acho que isso garantiu que fosse sendo consolidado mesmo o Currículo da Educação Infantil na Prefeitura.</p>
Sujeito 8	<p>Ainda há resistência porque algumas pessoas não querem buscar o novo, se adaptar ao novo método, a nova metodologia, a nova abordagem da qual as crianças precisam, necessitam. Ainda existem muitas professoras tradicionais que elas adoram EVA, adoram cartolina, folha de sulfite, adoram desenho de contorno, elas adoram atividade direcionada no qual limita os saberes e conhecimentos das crianças. Então ainda há uma resistência em questão da concepção da professora mudar o pensamento e entender que elas têm que formar um cidadão crítico, reflexivo, ser pensante, e ouvir também as suas vivências, os seus saberes. Então conforme essa questão do Currículo está sendo imposta a gente acha que há resistência porque fala “ah, mas vai ficar lúdico, lúdico, lúdico”, elas têm essa dificuldade de entender a importância do lúdico. Então a maior resistência é nos tradicionalismos, para deixar de lado o tradicionalismo, para entender, ter uma escuta</p>

	<p>atenta, uma voz ativa para o lúdico, para com os conhecimentos prévios dos nossos bebês e crianças.</p> <p>O recebimento do currículo foi um suporte porque é um movimento fresco, acabou de chegar pra gente tem cerca de dois anos, ele chegou em 2019, e logo em seguida teve a normativa que falava sobre diário de bordo, a Instrução Normativa 2 de fevereiro de 2019 que falava sobre o diário de bordo, sobre as cartas de intenções. E aí elas tiveram o Currículo como o documento de suporte para buscar a escrita, a fundamentação teórica, as referências, e aí buscar novas propostas pensando em toda a concepção da instituição, de toda a abordagem, elas usaram o Currículo como uma ferramenta de trabalho muito potente. E para a elaboração das atividades também porque elas tiveram que repensar os saberes, reviver as suas práticas e reelaborar, é tudo um constante aprendizado.</p>
--	--

Neste grupo discursivo muitos aspectos são revelados no que tange às resistências presentes na implementação curricular. A maior parte dos coordenadores pedagógicos não entende que há movimentos de resistência, mas, sentimentos de insegurança ou medo frente ao novo, embora algumas formas de resistência tenham sido apontadas. Na opinião dos professores, dada por meio do questionário, 26% indicam discordarem da presença de resistências nas unidades educativas. Mas, é preciso lembrar que 23% concordam totalmente que elas existem e 38% concordam parcialmente, totalizando 61% de professores que acreditam haver resistências. É deste grupo o número elevado de professores, 15%, que “nem concorda, nem discorda” do que foi questionado.

Estamos a falar de resistências porque os relatos permitem identificar diferentes frentes que levariam a resistência. O primeiro deles é o movimento que tira da zona de conforto o professor. Mexe com seus saberes e com a prática já consolidada.

Olha, acho que a primeira questão é a questão do medo de mudar. Eu sinto assim, muitos professores com medo da mudança, “estou confortável na minha zona de conforto, né, então não quero sair disso”. Entendeu assim, são pessoas que eu até falo assim, pessimistas, reclamam de tudo, não têm proposta nenhuma diferente para fazer daquilo. Então assim, existe uma resistência assim da indiferença chega, sabe? (S2)

[...] tinham professoras que elas são mais de idade, que elas tinham forma de trabalhar, uma forma de olhar, né, elas tinham concepções conteudistas, e desmistificar tudo isso, demanda um tempo, né, mas eu acho que hoje não é mais resistência, sabe? (S3)

Ainda há resistência porque algumas pessoas não querem buscar o novo, se adaptar ao novo método, a nova metodologia, a nova abordagem da qual as crianças precisam, necessitam. Ainda existem muitas professoras tradicionais, que elas adoram EVA, adoram cartolina, folha de sulfite, adoram desenho de contorno, elas adoram atividade direcionada no qual limitam os saberes e conhecimentos das crianças. Então ainda há uma resistência em questão da concepção da professora mudar o pensamento e entender que elas têm que formar um cidadão crítico, reflexivo, ser pensante, e ouvir também as suas vivências, os seus saberes. (S8)

Mudar práticas arraigadas é bastante desafiador. Para isso, vislumbram-se duas possibilidades, dentro da unidade educacional, que são a formação continuada e o acompanhamento da prática pelo coordenador pedagógico. A teoria só faz sentido na ação educativa. A materialização dos princípios e conceitos do currículo serão possíveis por meio dos processos de reflexão sobre a prática.

A análise exploratória dos dados dos questionários traz indicadores interessantes sobre o processo que estamos a discutir, corroborando com a fala da Coordenadora Sujeito 3. Quanto maior a escolaridade do profissional, maior é a criticidade em relação aos materiais curriculares produzidos e ao seu uso. A aceitação também se revela diferente entre os professores que atuam nas unidades diretas e nas unidades parceiras.

Outra questão é que, parte desse desafio se dá porque, ainda hoje, temos como modelo de nossa ação o que vivenciamos enquanto estudantes. A Coordenadora Pedagógica Sujeito 3 indica isso em sua fala.

A todo momento esse documento me desafia a algo novo. Ele desafia o meu olhar, ele desafia a minha escuta, ele desafia o meu planejamento. Ele me mostra crianças muito mais autênticas, autônomas, ele me apresenta uma nova perspectiva de educar e cuidar que demanda um tempo para que a gente se modifique, porque nós fomos educados para escutar, então você entra em uma sala de aula, você senta e você escuta o conteúdo e absorve. A gente não foi educado, na infância, para dialogar, para discutir, para se refletir, então, a gente tem isso interiorizado. (S3)

Transgredir esse modelo é tarefa, também, dos formadores de professores. Muitas vezes os educadores não apresentam práticas coerentes com os princípios dos documentos curriculares por desconhecerem a forma como isso pode ser planejado. Alia-se, conforme descrito nas unidades anteriores, o currículo ser documento complexo que requer interpretação e tradução para se concretizar em prática, processo que demanda, conforme apresentamos, formação e acompanhamento. Ademais, ponto essencial para se pensar, e que foi levantado por duas coordenadoras pedagógicas, é que a escola ainda é pensada na perspectiva do adulto.

Então assim, é claro que esses professores não querem mudar é uma questão política sim, porque a escola está organizada para o adulto, a jornada de trabalho, as atividades, o material, tudo é pensado do ponto de vista de não incomodar o adulto, né. [...] Não consigo visualizar só o medo na resistência, é uma questão assim, do que que eu acredito de tipo de escola e visão de mundo que eu tenho. Então por isso que eu acho que às vezes incomoda tanto um documento novo. (S2)

[...] olha, é possível você dialogar com uma criança, você fazer com que ela reflita, vir dela um projeto, não de você, não do professor, não é só professor que sabe, um projeto ele nasce da fala da criança, do interesse da criança. (S3)

A falas demonstram o desafio que é mudar estruturalmente as concepções da educação. Muitos avanços foram conquistados, mas há questões que afetam a realização de práticas emancipatórias visto que ainda temos uma escola que atende às demandas dos adultos em primeiro lugar. E não é só isso. O Coordenador Pedagógico Sujeito 4 traz ainda a falta de estrutura para dar conta da implementação do currículo.

Não levou e talvez e continua não levando consideração a fatores que atravessam o chão da escola, como na ausência de continuidade do trabalho, falta de profissionais, falta de recursos físicos, a gente tem EMEI ainda que é em cima de uma loja, né. Então a estrutura de muitos lugares, físicas, administrativas, enfim, olhavam para o Currículo e parece que diziam assim “não me conhece”. (S4)

De fato, as ponderações realizadas pelo CP são muito relevantes. Estrutura organizada, recursos humanos suficientes são premissas para um trabalho de qualidade. Não só o Currículo da Cidade, mas os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana tratam dos ambientes educativos, tempos e espaços. Também a rotatividade de profissionais, já mencionada neste trabalho algumas vezes, prejudica a realização de um trabalho coeso e com continuidade. Nessa situação, perdem as crianças. Ponto essencial para ser encaminhado pelo poder público. É do mesmo coordenador a queixa sobre o engessamento do currículo e a falta de autonomia, item que abordaremos adiante e na próxima unidade.

Outro aspecto considerável foi trazido pela Coordenadora Pedagógica Sujeito 1. Mais uma vez marca a diferenciação entre professores que atuam na unidade parceira e na unidade direta. “Eu não vejo como resistência porque eu não vejo assim ‘ah, eu não vou fazer isso’, pelo menos lá na unidade, até porque a gente como é CLT, acho que tem essa diferença talvez das diretas.” (S1). O fato de ser CLT e, portanto, poder ser “mandada embora” caso não “se enquadre” no que se espera é algo que merece atenção do poder público. Não só pelo fato de

envolverem as relações trabalhistas, mas é preciso olhar para os profissionais que atuam com as crianças da Rede Municipal, mas que têm relação empregatícia com a OSC. Como são escolhidos? Existem critérios a serem ponderados? Para responder às questões seriam necessários diferentes dados sobre os educadores que atuam nas unidades parceiras, algo que a SME ainda está coletando, conforme indicado no início desta pesquisa. Além disso, envolvê-los nos processos formativos da SME faz-se necessário para que possam compreender a política pública educacional da RME.

Mais dois pontos pertinentes que merecem atenção. As mudanças de gestão foram apontadas como prejudiciais na consolidação da política curricular. Cada mudança (partidária) de governo desconstrói o que vem sendo feito, para colocar algo novo no lugar.

[...] é aquela questão que a gente sempre vive na educação pública, a gente vai lá estuda, implementa, constrói, vai e faz e daqui quatro anos chega um outro partido, uma outra visão que chega e destrói tudo e começa do zero. Quem está na educação pública sabe que isso já aconteceu dezenas e dezenas de vezes e eu acho que um pouco da resistência acontece por uma questão de concepção de “ah, eu não acredito”; outro: “ah, eu vou mudar para daqui a dois anos ter que mudar tudo de novo”. (S7)

E quando você vai vendo que “não, não vai ser uma política o ano que vem vai mudar o Secretário vai mudar a política” que tem uma continuidade isso também traz essa segurança para a equipe, isso é importante, independente de político-partidário, é lógico que o partidário influencia porque alguns partidos, eles têm uma visão social diferente um do outro, isso reflete nas políticas públicas, mas quando você tem uma base consolidada fica mais fácil quando, mudando ou não o governo aquilo continua, alteram-se poucas coisas. (S7)

A coordenadora pedagógica, Sujeito 7, pondera que a descrença de alguns professores parte do histórico já construído na Rede de São Paulo com diversas mudanças na documentação curricular. Cada nova equipe quer deixar sua marca. Ela ainda continua falando que, ao menos com os últimos secretários não foram percebidas mudanças drásticas, mas complementações ao que vinha sendo construído. Cabe lembrar que em sete anos, 2016 – 2022, passaram pela SME seis secretários de educação. Salientamos, ainda a ponderação trazida pela CP sobre a “visão social” dada à política. Não adentraremos a temática, mas sabemos que as escolhas, especialmente em uma cidade com inúmeras regiões vulneráveis (mais da metade dos estudantes da Rede estão cadastrados no CadÚnico⁴², de acordo com dados da SME) afetam a vida das crianças e sua comunidade.

⁴² O CadÚnico, sigla para Cadastro Único é um instrumento, do Governo Federal, de coleta de dados e caracterização socioeconômica que objetiva identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e distribuição de renda.

Para finalizar essa unidade, não podemos deixar de falar do papel do coordenador pedagógico no movimento de encantamento dos professores para as reflexões acerca do currículo.

O que que eu fazia? Pegava já um relato de prática que tinha muito a ver com aquilo que estava acontecendo na minha unidade porque o coordenador ele tem que ser muito sedutor, né, a gente tem esse trabalho de dialogar com o que vem de teoria e dizer “olha, mas isso acontece na minha escola”. [...] Quem trabalha, quem já vem acompanhando a educação infantil, os documentos, quem já fez uma leitura de uma revista magistério, quem acompanha, quem vai para uma jornada pedagógica em uma outra unidade e ouve relatos de práticas não teve tanta resistência porque diz “olha, eu posso não fazer todos esses relatos de práticas que aparecem, mas essa e essa práticas acontecem no meu cotidiano”. Então eu acho que quebrar resistências é apresentar que, professores, nada que sugerir também é tão novo, é claro que algumas práticas a gente não tinha garantido na nossa escola e aí o que não estava garantido “como que a gente consegue alcançar”. [...] o trabalho foi “isso já acontece aqui, isso a gente já agrega”, e o que não consegue? Como a gente pode fazer? Você quer fazer integração entre os grupos, mas se eu faço uma leitura simultânea eu tenho uma integração entre os grupos, “nossa, é verdade, né, então é dessa forma?” É dessa forma que pode acontecer. (S5)

Então você tem que ir mostrando, provando para esses professores que é possível, hoje a gente tem uma outra pedagogia, o que serviu para a gente há vinte anos atrás hoje já não serve mais, hoje nós temos estudos que mostram diferente. Você fazer esse trabalho de convencimento com eles e de estudo, porque eu venço mostrando, estudando, sentando, discutindo, refletindo, é um processo que leva tempo. (S7)

Ambos relatos demonstram a potência que pode ter o trabalho na unidade educacional quando o coordenador pedagógico sabe qual é seu papel enquanto formador. “Sua atuação é de mediador, portanto, entre os sujeitos e os conhecimentos pedagógicos, entre os educadores e educandos, entre escola e comunidade.” (PLACCO, 2014, p.532)

É preciso refletir, ainda, sobre o processo que a resistência causa nos educadores. Ele é mobilizador ou paralisante? Porque, de acordo com a forma como acontecem, os movimentos de resistência são, além de necessários, essenciais. Eles permitem fazer frente aos ditames com que temos dialogado neste trabalho de pesquisa. Mas, ele não pode ser paralisante. Muitos discursos de não reconhecimento da política ou, inclusive, de aspectos que envolvem a política partidária não podem, em hipótese alguma, fazer com que os silenciamentos permaneçam. Resistir sem agir não muda a educação, não a torna emancipatória.

O currículo é feito nas escolas diariamente. Elas não são campos vazios. Têm tempos e espaços com práticas diversificadas que circulam conhecimento. De acordo com Oliveira

(2018, p.58) “a existência das escolas transcende as normas! Transgressões são praticadas, como existência, como resistência e como (re)existência.”

Interessante trazer o registro das pesquisadoras Barbosa e Fernandes (2020) que fizeram parte da produção da BNCC da Educação Infantil. Não por serem adeptas dos preceitos globais que a constituíam, mas porque se eximir era perder a oportunidade de fazer frente, fazer resistência ou, em suas palavras

Naquele contexto, o debate nacional sobre uma Base Nacional Comum Curricular passou a ser compreendido como um espaço de luta pela identidade da educação infantil, que vinha sendo construído historicamente na pluralidade de concepções pedagógicas e de forma coletiva. Não participar do debate sobre a BNCCEI era um grande risco de deixar aberto um espaço para que outros interesses e concepções (de dentro e de fora do governo) assumissem as proposições referentes à educação infantil. Como em toda política social em sociedades desiguais e complexas tal qual a brasileira, os riscos estavam claros nas duas possibilidades. (p. 118-119)

Para os educadores da cidade de São Paulo, ler, compreender, refletir, esmiuçar o Currículo da Cidade – EI, e transformá-lo de acordo com o território, é também resistir.

4.2.4 Prática Docente

4.2.4.1 Autonomia para a produção do Projeto da Escola com base no Currículo da Cidade – EI

Adentramos a análise da última categoria que é a prática docente. Ela origina duas formações discursivas que foram construídas a partir das entrevistas com os coordenadores pedagógicos e abordam a temática autonomia e dificuldades encontradas no processo de tradução e implementação curricular.

Quadro 7 – Formação Discursiva: Autonomia para a produção do Projeto da Escola com Base no Currículo

Sujeitos	Unidades discursivas
Sujeito 1	Então, eu acho que sempre tem né, algumas coisas engessadas porque a estrutura, historicamente, a escola tem esse processo de engessamento, então sempre vai ter uma coisa que é cultura da escola já, sempre foi assim e sempre vai continuar sendo assim, isso sempre existe, mas existe a autonomia da escola e acho que isso é importante e o quanto

	<p>que ela vai mudando conforme aqueles que a compõem. Então a escola de 2018, por exemplo, quando eu entrei, não é a mesma de agora e ainda bem que não é, né, o quanto que avançou e o quanto que em algumas coisas também pode ter recuado.</p>
Sujeito 2	<p>Eu até fiz assim, das perguntas que você mandou eu fiz uns apanhados, e eu até comecei a questionar, será que a gente é autônomo? Será que a gente tem autonomia? Porque assim, pensar em autonomia, né, que você tem trabalho coletivo, comprometimento, que você tem uma responsabilidade ali, então assim, uma questão das interações, da questão da gestão, então comecei a ver um monte de palavras assim, né. Mas eu acho assim, que nós temos uma autonomia média, vamos dizer assim, até pelas referências que a gente tem do que é ser autônomo, né. Então a gente tem aquelas pessoas que são comprometidas, que querem participar, até essa questão do projeto pedagógico, da elaboração do projeto é uma coisa recente também, apesar de a gente falar há tantos anos que o projeto é da escola, é da equipe, que tem que ser discutido no coletivo e tal, tem gente que encara isso aí como mais um documento “isso daí é mais perda de tempo, está discutindo para quê? Tá lendo, tá atualizando se eu sei que é a mesma coisa”. Então a gente tem essas posturas e tipo assim, “ah, é um documento para fazer para entregar para o outro” e não se apropria disso, não, é a nossa prática que vai ser colocada, é o nosso olhar, são as nossas intenções, o que nós pretendemos fazer coletivamente, né. Então assim, o trabalho coletivo não pode ficar nessa situação, você tem que acreditar muito no coletivo para ter o projeto. Então assim, se eu fosse classificar em grau, se eu fosse tentar colocar isso, eu colocaria assim em médio, quase fraco, entendeu? Porque eu acho que ainda faltam todos esses componentes para poder falar assim olha, nós estamos sendo autônomos, então eu vejo assim a autonomia curricular na autoria. Acho que a gente tem que se apropriar da autoria para poder ser autônomo e eu acho que há um grande desafio aí que algumas coisas ainda têm que ser conectadas dentro da unidade para poder ter essa autonomia. É o que eu vejo.</p>
Sujeito 3	<p>Bom, nós temos muita autonomia em relação a construção de projetos, a construção dos planejamentos voltados para o Currículo. A gente tem bastante autonomia. O que quebra um pouco essa questão da autonomia? A rotina. A rotina que é uma coisa que vem de cima para baixo, sabe? É uma coisa que é imposta. São 10 horas de atendimento, com cinco refeições. Você tem que atender essas cinco refeições porque é direito da criança. Então, à medida do possível a gente vai tentando, têm projetos super bacanas, um planejamento super bacana, chegou o horário do almoço, a gente vai modificar esse horário do almoço ou esse local de almoço para que a criança consiga terminar aquela ação, está</p>

	<p>muito envolvente. Só que a rotina em si, ela é algo que bloqueia um pouco, sabe? É uma rotina muito extensa, pesada. 10 horas de atendimento para bebês tão novinhos e com uma rotina marcada, por cinco refeições, horário de entrada, horário de saída, essas coisas assim, meio que bloqueiam um pouco.</p> <p>Não, sim, eu sinto sim que a gente tem bastante autonomia para trabalhar diversos temas, para trabalhar o Currículo em si, né, a gente tem bastante autonomia, nada é estanque “tem que ser dessa forma”. Nós somos uma CEI conveniada, nós temos uma mantenedora, esta mantenedora não nos impõe um planejamento anual, ela não nos impõe um planejamento anual, ela não nos impõe temas a serem trabalhados. Então, o professor ele tem a liberdade sim, de criar, de se envolver com diversos temas, de buscar diversos temas para serem trabalhados dentro de sala de aula e existe uma troca muito grande entre a equipe, não tem nada que bloqueie a criatividade do professor, as intenções e objetivos de um professor para faixa etária que ele trabalha, não tem, não vejo.</p>
Sujeito 4	<p>Assim, eu considero um grau de baixo a médio, assim, mas um grau de baixo a médio para que as unidades e os professores tenham esta autonomia, porque muitos projetos foram reprovados pela supervisão porque não conversavam, em alguma maneira na interpretação deles, com o Currículo da Cidade. E eu não estou dizendo que isso é bom nem ruim, talvez isso seja bom em algum aspecto. Acho que retira um pouco a autonomia.</p> <p>Eu acho que tem dois, dois, nada é tão puro assim, acho que tem um, por um lado tem um não entendimento pedagógico ainda de quem faz esse intermédio, às vezes, do Currículo com a escola. Acho que nas unidades a ausência de coordenação, minha realidade era da Capela do Socorro, então é a realidade que a rotatividade de funcionários, a rotatividade de pessoas na coordenação, eu brinco que eu sou uma exceção assim, eu comecei, eu aprendi a ser coordenador da unidade e eu saio de lá meio que formadinho assim, né, podendo melhorar, mas assim, tendo uma base boa, mas eu tive a oportunidade de ficar em um lugar e de consolidar um trabalho. Eu fiz seis anos nessa unidade, então dá tempo da gente mexer a massa, colocar no forno, comer um pão gostosinho, né. Porque a gente sabe que não é o alimento que a gente tem que comer esse ano que vai acabar e a gente tem tempo de falar, então eu acho que se por um lado existe um não entendimento de Currículo nesse intermédio assim entre Secretaria e escola, também por outro têm, por vários motivos, uma não formação que deveria acontecer na escola e não acontece, né. Então, acho que cada pessoa lida com isso de um jeito, eu levo muito a sério esse momento formativo, eu sou apaixonado pela história das creches, eu sou coordenador de CEI, né,</p>

	<p>eu chamo de creche assim por escolha porque acho muito maravilhoso essa batalha das mulheres que trabalhavam doze horas, depois oito, depois seis e enfim, até chegar nessa configuração da gente ter um momento de estudo, então eu brinco que o momento de estudo, depois dos bebês é a coisa mais sagrada que a gente tem na escola então a gente precisa estudar, mas eu sei que não é toda realidade que é assim e como a gente dá conta de dar conta dessas múltiplas realidades eu também não sei a resposta, só sei que ela existe.</p> <p>Acho que passa também pela participação, né, participação é um negócio muito difícil, acho que falta participação de muitas unidades, falta participação expressiva dos membros da unidade e também tem um momento que eu acho que a Rede falha um pouco nisso, que é a data da entrega dos documentos. Por mais que eu comece o PPP do próximo ano hoje, né, iniciar o ano com aqueles protocolos todos de entrega, acho que faz com que a gente responda mais demandas do que de fato entregue coisas que são nossa cara, que são nosso jeito, então eu acho que esse impeditivo assim da validação dos projetos, tanto do Projeto Político Pedagógico como do PEA, né, é. Por exemplo, eu sei que um Projeto Político Pedagógico pode não ser validado e eu me pergunto se existe continuidade nessa não validação. Ele não é validado, mas qual é a continuidade formativa para a não validação dele porque que isso pode e isso não pode, entendeu. Acho que eu respondi o que você.</p>
Sujeito 5	<p>às vezes eu fico um pouco descontente com algumas coisas que surgem assim e de uma certa forma são em relações pedagógicas, mas que acabam influenciando o nosso pedagógico, então aí a gente, quando acontece a gente se sente na escola como se “nossa, nós não temos autonomia para decidir algumas questões”. Por outro lado, o Currículo da cidade, quando ele aparece com os relatos de práticas, ele nos mostra sim, que cada unidade, né, através do seu PPP, através do PEA, do seu objeto de estudo do PEA, ele tem autonomia para sanar as dificuldades daquela escola. E aí que a gente precisa olhar, né, quais são os desafios que a gente teve e quais são os avanços que a gente teve nessa unidade? Então, diante disso a gente tem autonomia sim, se a gente está, eu sempre falo na escola, se a gente está muito documentado, se a gente está muito embasado, lembro ano passado como foi feita a aplicação dos Indicadores, eu lembro que foi um fervor na Rede, “nossa como vai aplicar os Indicadores” e aí em uma fala o Cristiano trouxe para a gente que “olha, por que não adequar esse documento? Vocês podem adequar esse documento, ainda mais com esse momento de pandemia, será que nesse momento da primeira aplicação, vocês precisam trabalhar com as nove dimensões? Quais dimensões serão mais importantes trabalhar?” Eu também entendo que quando eu olho para o documento Currículo eu consigo enxergar que algumas práticas que estão ali não dão para ser</p>

	<p>aplicadas porque a gente está em uma pandemia, só que quando ele foi escrito a gente não estava em uma pandemia. Então assim, a mesma coisa quando eu leio quando a gente fala lá de Monteiro Lobato “Ah aquele era racista”, mas o contexto, né, enfim, que ele escreveu aqueles livros, né. Ainda bem que hoje a gente tem essa criticidade e pode olhar para isso, né, pode olhar para esse documento e fazer os apontamentos de que isto é possível e isto não é possível. Eu acredito que a escola tem sim a sua autonomia, é claro, embasada nas diretrizes da Rede, porque a gente tem que cumprir o horário de entrada e saída, porque a gente trabalha com pessoas terceirizadas dentro da escola, mas eu sempre falo, se a escola tem uma comunidade forte, eu não digo uma comunidade, uma gestão forte, uma comunidade que vai dialogar com quem está dentro da escola, comunicar, enfim, conversar com os pais, a gente consegue ter autonomia sim, é claro, uma autonomia dentro, cerceada por conta de uma legislação e por conta que a escola também, assim como as escolas adventistas, as escolas católicas também tem as suas políticas. Então eu enxergo que assim, são necessárias, mas que a gente tem uma autonomia cerceada por uma legislação e de uma forma é importante, ela precisa existir, olha o tamanho dessa Rede, a Rede pública é muito diversa, não dá para as coisas acontecerem, é uma coisa que acontece na Capela, enfim, não dá para ser totalmente diferente de uma unidade que está lá na zona leste. Então assim, tem autonomia para gerir sim as suas práticas pedagógicas, têm autonomia, dá para ter, dentro de uma, não ferindo a legislação, não ferindo o direito da criança do funcional, sim.</p>
Sujeito 6	<p>Para mim 100% isso é um problema.</p> <p>Porque a gente vai vivendo com conceitos, que são muito complexos e não tem como falar isso de uma forma bonita, tá, vou te falar a real e depois você põe de uma forma bonita porque eu vou falar o que são os ossos do ofício, mas assim, é de uma complexidade muito grande para o protagonismo e as pessoas não vão entender, autonomia. Então assim, elas vão fazendo quase tudo ao Deus dará, e vão acreditando, eu não acho que é por maldade, elas acreditam que estão fazendo, mas elas não estão fazendo. Tanto é que eu estou agora conversando, eu cheguei, mandei alguém para a semana do planejamento, cheguei logo depois então eu peguei já uma, a capacitação já acontecendo, as crianças estão cumprindo três horas de manhã no dia, três horas à tarde, três horas, e eu chego no segundo dia, aí perguntei o que está acontecendo? “ah, é que a gente decidiu assim, três horas em um dia, três horas no outro, três horas em um dia, se é para a criança acostumar com a professora, por que vocês estão trocando? “ah, é que a gente descobriu assim, quando a gente fez no ano passado, elas ficavam melhor pela quinta-feira, mas na hora que vinha, à tarde, elas voltavam a chorar de novo”, então vocês</p>

	<p>resolveram que elas vão chorar duas semanas inteiras? E aí, qual era lógica utilizada? aquilo que estava escrito. Ah, nós temos autonomia, liberdade de cátedra, eu ouvia. Então, eu acredito que se a gente sistematizar esses conceitos, então era por isso que eu sempre quis intervir em uma parte do tempo e acredito nisso, porque assim, eu dou o mínimo para a gente partir de um denominador comum, se você consegue ir além vai além, mas se você não cumpre com isso vamos primeiro segurar isso para depois a gente igualar, entendeu?</p>
Sujeito 7	<p>Eu acho que total porque assim, o Currículo ele traz os norteadores, o que a gente tem que pensar, o que que tem que ser prevaecido e a partir dali a gente vai olhar para a nossa escola e pensar “olha, o que eu preciso focar? Onde eu preciso trabalhar?” Lá quando eu cheguei na EMEI uma questão forte era o brincar, as professoras ficavam muito tempo com as crianças dentro de sala e a gente não tem uma brinquedoteca e tal, mas a gente tinha um parque muito grande. Então o que que a gente tem? A gente focou no parque, então vamos melhorar o parque, vamos aumentar o parque, colocar brinquedos mais atrativos, vamos pintar as áreas externas, o que a gente pode colocar nas áreas externas, né, porque que eu tenho que levar as crianças para fora. Então a gente foi fazendo esse trabalho. Então você vai pegando os eixos que o Currículo traz e você vai vendo dentro da sua necessidade, da sua realidade, o que se encaixa. Eu acho que é tranquilo nesse sentido, a escola quando ela quer construir, que ela tem esse olhar, assim como para qualquer projeto, você determina quais são as necessidades da sua escola e dentro do que o Currículo propõe você vai trabalhando em cima daquilo, como é que a escola precisa melhorar esses espaços. Então a gente foi nesse processo, construiu um redário para as crianças lá fora, trocamos os brinquedos, mexemos na quadra. Então a gente foi fazendo, construindo baús que ficavam mais acessíveis no pátio. Então a gente focou muito no brincar, nos espaços do brincar que saíssem da sala de aula e na própria sala de aula, nos cantinhos, como é que eu construo os cantinhos com as crianças em sala de aula. Então esse foco do brincar pra gente e aí depois a gente foi pensando na questão dos espaços, tempos e espaços, por que que eu tenho que marcar tempo, né, como é que eu monto essa rotina pensando na criança e aí você vai montando os projetos da escuta, como é que eu faço as escutas ativas dentro da escola, e você vai moldando o projeto dentro das orientações que você tem do Currículo e nada impede que você pegue a sua realidade para focar na sua necessidade.</p>
Sujeito 8	<p>Elas têm bastante autonomia para realizar tudo, é claro que sempre tem que passar para a coordenação sentar, conversar, pra gente alinhar a questão da organização do tempo didático. Nós temos os nossos</p>

	<p>horários, que são um pouco fixados, que são as refeições tudo, os horários. Então assim, elas têm essa autonomia total para desenvolver projetos, atividades, sequências didáticas, mas partindo do pressuposto de que tudo acontece de acordo com a necessidade da criança. Então assim, ah, eu quero montar um projeto de formiguinha, mas não é porque eu Marília gosto de formiga, é porque essa criança me trouxe alguma indagação que faz com que eu monte um projeto para sanar essa curiosidade. Então mesmo que elas tenham autonomia tudo tem um ponto de partida que é a criança, a criança sempre foi prioridade. Então a sequência didática acontece com a necessidade da turma e o projeto acontece de acordo com a curiosidade da criança, quando eu incentivo uma ou mais e aí a gente vem ampliando os projetos, trazendo essa curiosidade, trazendo bastante coisas em relação a isso.</p> <p>Então, é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo a gente tem uma certa autonomia ao outro lado não porque tem as normas da instituição, as normas da OSC para nós que somos CEI parceiros, então assim, a prefeitura e a OSC as vezes não falam a mesma língua e muitos termos falam sim, as coisas se encaixam e outros não, então a gente fica na questão de reolhar, essas questões de burocracia a gente tem um certo tipo de não é, é resistência, um certo tipo de “nós somos podados de algumas coisas”, essa é a palavra certa. Mas no outro contexto nós temos autonomia para tudo. A (nome da entidade) é uma ótima instituição, não é só porque eu trabalho nela, eu já trabalhei em outras escolas e eu posso falar com propriedade, elas dão sim autonomia, eu enquanto diretora tenho uma autonomia porque as vezes está precisando de um prédio, fazer as coisas, fazer a compra, sempre pensando o melhor para a criança. Então assim, a instituição que eu estou hoje eu tenho total autonomia para resolver tudo, em questões de projeto, em questão de compras, de material, é claro que minha supervisora sempre está acompanhando para estar ciente, mas o contexto geral de escola, muitas escolas são moldadas por questões políticas, por questões de OSC, organização.</p>
--	---

Para iniciar a análise das unidades discursivas que abordam a presença de autonomia na proposição do projeto da escola com base no Currículo da Cidade, recorreremos a Petroni e Souza (2010, p. 357-358) para apresentar nosso entendimento sobre o que é autonomia e a partir daí tecer considerações.

Entendemos a autonomia como sendo a capacidade que o sujeito adquire para formular as próprias leis e regras durante seu processo de desenvolvimento e por meio das relações estabelecidas com os outros, no contexto em que está inserido. Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de

forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais.

O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade.

Interessante notar como os coordenadores pedagógicos e professores indicam seus processos de autonomia. No questionário, quase que a totalidade dos professores participantes (90%) apontou ter autonomia para implementar o currículo e expressar opiniões e insatisfações sobre esse processo: 61% concordam totalmente com a afirmação e 29% concordam parcialmente.

No caso dos coordenadores pedagógicos surgem, além dessa opinião, outras questões. Dois coordenadores apontam ter “autonomia média” na organização das ações da escola. A coordenadora Sujeito 2 pondera, inclusive, sobre “as referências que a gente tem do que é ser autônomo” (S2). Reflexão importante se tomarmos o conceito definido a priori. E nesse sentido, aparece na fala dessa mesma coordenadora, e de outros, a falta de participação.

Porque assim, pensar em autonomia, né, que você tem trabalho coletivo, comprometimento, que você tem uma responsabilidade ali, então assim, uma questão das interações, da questão da gestão, então comecei a ver um monte de palavras assim, né. [...] Então a gente tem aquelas pessoas que são comprometidas, que querem participar, até essa questão do projeto pedagógico, da elaboração do projeto é uma coisa recente também, apesar de a gente falar há tantos anos que o projeto é da escola, é da equipe, que tem que ser discutido no coletivo e tal, tem gente que encara isso aí como mais um documento “isso daí é mais perda de tempo, está discutindo para quê? Tá lendo, tá atualizando se eu sei que é a mesma coisa”. Então a gente tem essas posturas e tipo assim, “ah, é um documento para fazer para entregar para o outro” e não se apropria disso, não, é a nossa prática que vai ser colocada, é o nosso olhar, são as nossas intenções, o que nós pretendemos fazer coletivamente, né. Então assim, o trabalho coletivo não pode ficar nessa situação, você tem que acreditar muito no coletivo para ter o projeto. (S2)

Acho que passa também pela participação, né, participação é um negócio muito difícil, acho que falta participação de muitas unidades, falta participação expressiva dos membros da unidade. (S4)

Ah, nós temos autonomia, liberdade de cátedra, eu ouvia. (S6)

Os discursos dos CPs revelam que a ideia de que o professor pode atuar da forma como melhor entende ou não se envolver com as produções coletivas porque aquilo já é conhecido, representa uma falta de responsabilidade com aquilo que é parte do seu fazer, como compromisso assumido ao decidir ser um profissional da educação. Não queremos dizer, com isso, que o professor precisa aceitar sem questionamentos ou reflexões o que é parte da política. Essa discussão se alia ao que tratamos sobre fazer resistência.

É no contexto da prática, parte do ciclo de políticas, que a participação dos educadores se faz necessária. A interpretação e a tradução da política curricular, partes desse processo, permitem que a micropolítica interrompa e inquiria a macropolítica para a produção de sentidos locais (BARBOSA; FERNANDES, 2020). As autoras indicam ainda, conforme já citado nesta pesquisa, que “nesses contextos de disputas por sentidos e significados, não há uma única forma de resistir. [...] é reconhecer a possibilidade de constituir propostas locais na disputa com as indicações nacionais” (p. 122).

Mainardes (2018, p. 5-6) assevera que as políticas, para serem implementadas, passam por processos de recriação a partir de novos contextos. Elas são interpretadas por atores que podem controlar os processos recompondo-os.

Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e de recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas. [...] No contexto da atuação, utilizam-se dos conceitos de interpretação e de tradução. A interpretação é o processo de buscar compreender a política. [...] Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação.

A tradução, portanto, está entre a política e a prática. Exige do educador uma interação de modo que atue sobre o que é seu objeto de análise. E é por isso que o conceito de implementação se distancia da ideia de que alguém produz a política e outro alguém a implementa. Mais do que isso.

Em uma perspectiva que se distancia de posições binárias, Ball (2011) defende uma posição epistemologicamente diferente e declara-se interessado em questões sobre “a ontologia da política”, ou sobre a “forma como nos tornamos as políticas encarnadas”. O autor busca romper com a ideia de que as políticas são feitas para as pessoas e estas as implementam. As políticas são antes objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de “ação social criativa”. Em seus processos e atos, é necessário capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos. (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 64)

Essa leitura ativa que tratam as autoras é presente nos discursos de alguns coordenadores pedagógicos.

[...] o Currículo da cidade, quando ele aparece com os relatos de práticas, ele nos mostra sim, que cada unidade, né, através do seu PPP, através do PEA, do seu objeto de estudo do PEA, ele tem autonomia para sanar as dificuldades daquela escola. E aí que a gente precisa olhar, né, quais são os desafios que a gente teve e quais são os avanços que a gente teve nessa unidade? Então, diante disso a gente tem autonomia sim, se a gente está, eu sempre falo na escola, se a gente está muito documentado, se a gente está muito embasado. (S5)

[...] nós fomos pensando na questão dos espaços, tempos e espaços, por que que eu tenho que marcar tempo, né, como é que eu monto essa rotina pensando na criança e aí você vai montando os projetos da escola, como é que eu faço as escutas ativas dentro da escola, e você vai moldando o projeto dentro das orientações que você tem do Currículo e nada impede que você pegue a sua realidade para focar na sua necessidade. (S7)

Os processos criativos a partir da leitura e análise dos documentos curriculares, que são parte da política educacional (para além do Currículo há as normativas), vão ganhando forma nos espaços escolares e os projetos (político pedagógico – PPP – ou o especial de ação – PEA⁴³) trazem como marca o que é necessário para aquele território com aquela comunidade. Alguns coordenadores indicam, ainda, que a autonomia tem embasamentos nos ditames legais da Rede.

Eu acredito que a escola tem sim a sua autonomia, é claro, embasada nas diretrizes da Rede, [...] mas eu sempre falo, se a escola tem uma comunidade forte, [...] uma gestão forte, uma comunidade que vai dialogar com quem está dentro da escola, comunicar, enfim, conversar com os pais, a gente consegue ter autonomia sim [...] uma autonomia cerceada por uma legislação e de uma forma é importante, ela precisa existir, olha o tamanho dessa Rede, a Rede pública é muito diversa, não dá para as coisas acontecerem, é uma coisa que acontece na Capela, enfim, não dá para ser totalmente diferente de uma unidade que está lá na zona leste. (S5)

Eu acho que total (autonomia) porque assim, o Currículo ele traz os norteadores, o que a gente tem que pensar, o que que tem que ser prevalecido e a partir dali a gente vai olhar para a nossa escola e pensar “olha, o que eu preciso focar? Onde eu preciso trabalhar?” (S7)

A normatização aparece como parte da garantia dos direitos para todos. A coordenadora, Sujeito 5, afirma que não pode haver práticas tão diversas. Os princípios e as concepções são

⁴³ O PEA (Projeto Especial de Ação) é planejado pela comunidade educativa, anualmente, com o objetivo de aprofundar determinado tema durante os horários coletivos de estudo. O tema pode ser obtido por meio da avaliação realizada no final do ano ou pode ser algo que esteja presente nos documentos curriculares da cidade e precisa ser estudado/aprofundado.

os mesmos, o que muda é a forma como será traduzido e se materializará em cada território. A legislação é necessária para garantir que bebês e crianças tenham, igualmente, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Há direitos a serem assegurados. Barbosa e Fernandes (2020, p. 122) nos ajudam a compreender essa premissa.

Quando, em uma escola, a professora faz uma oração antes do almoço, será a legislação que apontará a transgressão dessa atitude frente à laicidade da Constituição Federal. Sugerir que os professores, as professoras e as escolas podem tomar decisões sem atender à legislação nacional é abrir mão da responsabilidade pela formação das crianças e dos jovens como projeto de cidadania e sujeitar-se aos poderes locais, como o coronelismo, o patriarcalismo e outras posições autoritárias que permeiam nosso dia a dia.

As autoras elucidam a relação entre normatização e autonomia que deve ser ponderada no momento de tradução da política e organização didática com base nas premissas curriculares.

Ainda sobre a autoria, dada por meio da interpretação e da tradução da política, esteve presente nas falas dos coordenadores em outras unidades discursivas. A coordenadora pedagógica Sujeito 7, afirma que em relação ao Currículo da Cidade “se eu concordo, se eu não concordo, eu vou estudar, vou escrever, vou refutar a tese, mas enquanto servidores a gente precisa entender esse processo para poder colocar em prática” (S7). Da mesma forma as coordenadoras, Sujeito 3 e 8.

Não tem resistência, tem desafio. A todo momento esse documento me desafia a algo novo. Ele desafia o meu olhar, ele desafia a minha escuta, ele desafia o meu planejamento. Ele me mostra crianças muito mais autênticas, autônomas, ele me apresenta uma nova perspectiva de educar e cuidar que demanda um tempo para que a gente se modifique. (S3)

E aí elas tiveram o Currículo como o documento de suporte para buscar a escrita, a fundamentação teórica, as referências, e aí buscar novas propostas pensando em toda a concepção da instituição, de toda a abordagem, elas usaram o Currículo como uma ferramenta de trabalho muito potente. E para a elaboração das atividades também porque elas tiveram que repensar os saberes, reviver as suas práticas e reelaborar, é tudo um constante aprendizado. (S8)

Acreditamos que para uma prática autônoma é necessário que o professor descortine seu fazer, reflita sobre as ações que planeja e busque o que precisa ser melhorado, para adentrar novas práticas e novos percursos. Mas a ação, nesse movimento, é coletiva. Não dá para agir sozinho.

Não podemos deixar de evidenciar, nesse processo, aspectos que interferem (negativamente) na autonomia dos profissionais. Os coordenadores pedagógicos, Sujeitos 3 e 4, apontam em seus discursos

O que quebra um pouco essa questão da autonomia? A rotina. A rotina que é uma coisa que vem de cima para baixo, sabe? É uma coisa que é imposta. São 10 horas de atendimento, com cinco refeições. Então, à medida do possível a gente vai tentando, têm projetos super bacanas, um planejamento superbacana, chegou o horário do almoço, a gente vai modificar esse horário do almoço ou esse local de almoço para que a criança consiga terminar aquela ação, que está muito envolvente. Só que a rotina em si, ela é algo que bloqueia um pouco, sabe? É uma rotina muito extensa, pesada. 10 horas de atendimento para bebês tão novinhos e com uma rotina marcada, por cinco refeições, horário de entrada, horário de saída, essas coisas assim, meio que bloqueiam um pouco. (S3)

[...] por um lado tem um não entendimento pedagógico ainda de quem faz esse intermédio, às vezes, do Currículo com a escola. Acho que nas unidades a ausência de coordenação, minha realidade era da Capela do Socorro, então é a realidade que a rotatividade de funcionários, a rotatividade de pessoas na coordenação. (S4)

Duas ponderações a serem feitas a partir desses achados. Uma delas é que mais uma vez as diferenças entre unidade direta e parceira se fazem presentes. A quantidade de horas trabalhadas pelas professoras, bem como uma rotina demarcada por tantas ações influem nos processos autônomos. Sem contar o relato da coordenadora entre orientações que vem da mantenedora e, que, por vezes, conflituam com as da SME. Além disso, a falta de profissionais nas unidades ou mesmo a rotatividade, que mais uma vez se mostra, são dificultadores da concretização da autoria e do trabalho coletivo. Tratamos anteriormente sobre o papel fundamental que tem o coordenador pedagógico na articulação das ações formativas. Sem ele na unidade, ou do conjunto completo dos professores, há consequência, entre outros aspectos, na tradução do currículo.

Carvalho e Russo (2012, p. 147) elucidam o disposto em artigo publicado, a partir de uma citação de Sacristán, sobre a idealização do discurso pedagógico que se mostra distante de professores reais e de suas condições de trabalho.

A citação acima nos remete a uma questão central para esse debate, qual seja, a distância existente entre as condições reais de trabalho do professor, suas expectativas profissionais e a perspectiva que as políticas educacionais apresentam. A distância entre elas não só é grande como aumenta cada vez mais à medida que as políticas educacionais desconhecem a realidade dos

professores, ignoram a possibilidade de sua participação no debate sobre suas condições de trabalho.

São aspectos que não podem ser ignorados. Se o ciclo da política tem nos educadores os atores da interpretação e da tradução, parte do contexto da prática, é preciso que tenham, ao menos, condições para que essa ação se efetive.

Para finalizar essa unidade retomaremos apenas mais um aspecto que, de forma habitual, se ouve dos professores. Novamente recorreremos aos pesquisadores Carvalho e Russo (2012) que analisaram, por meio de entrevista com professores, a implementação de um programa no Governo do Estado.

Vale ressaltar que vários professores entrevistados ao longo das diversas pesquisas realizadas afirmam estar encontrando dificuldades em trabalhar esse currículo em sala de aula. Para eles, o currículo proposto está distante da realidade de seus alunos, em decorrência das peculiaridades existentes nas escolas de bairros periféricos, o que os tem levado a questionar e a não aceitar as demandas postas pela reforma. No entanto, também é perceptível nas entrevistas que essa ação dos professores não decorre por discordarem dos elementos norteadores da proposta, ou por discordarem de suas concepções. O fazem porque não imaginam que seus alunos possuem capacidade de lidar com esse tipo de conhecimento, ou seja, não se trata de uma recusa fundada na crítica às concepções de certo modelo de educação e de currículo, mas na percepção de que ele não é adequado para seus alunos. (p. 146)

Vale lembrar que os coordenadores pedagógicos indicaram, em diferentes unidades discursivas, a escola ainda ser uma organização para atender às necessidades dos adultos e algumas práticas ainda trazem marcas adultocêntricas. Fica para nós a reflexão trazida pelos pesquisadores: consideramos e acreditamos, de fato, que são os bebês e as crianças sujeitos de direito que, por meio das interações com outros sujeitos e com os objetos de conhecimento, aprendem?

4.2.4.2 Dificuldades encontradas pelos professores na implementação da Política Curricular

Para finalizar a análise dos discursos dos professores e coordenadores pedagógicos trataremos, nesta formação discursiva, das dificuldades encontradas pelos professores na implementação da política curricular. Essa dificuldade, pelo que temos acompanhado nas

demais unidades discursivas, não envolve apenas os professores, mas os educadores e os contextos no geral.

Quadro 8 – Formação Discursiva: Dificuldades encontradas pelos professores na implementação da Política Curricular

Sujeitos	Unidades discursivas
Sujeito 1	<p>A questão de tempo “Ah, porque eu não tenho tempo, por exemplo, para fazer o diário de bordo” por conta da gente ter as oito horas seguidas e tudo mais “não tenho tempo de sentar e fazer o diário de bordo” ou “eu não tenho tempo para organizar a documentação pedagógica, eu tiro foto, mas eu não consigo tempo para organizar”. Bom, acho que tempo, essa questão de organizar o tempo que acaba que caindo na questão de estruturação dos horários formativos, é uma das maiores demandas delas. Mas também tem a questão de compreender o papel talvez de “como eu posso ser docente com mais outros três docentes? ”, também tem essa questão assim “ como eu divido uma sala de professores”, então esse trabalho colaborativo também tem sido uma demanda delas no sentido de “como eu compreendo que o meu trabalho numa sala de aula, seguindo todo o Currículo, mas ele pode não estar completo se eu não pensar na escola como um todo, se eu não pensar na escola colaborativamente, se eu não pensar a parceria dos pais etc.”</p> <p>Olha, é, eu acho que na verdade a gente acaba caindo nas mesmas questões, né, o tempo ele cai muito certo assim porque elas me falam “ah, eu não tenho tempo para fazer o diário de bordo” e eu sei que é verdade, eu sei que é verdade que não tem mesmo, porque ou ela está com criança ou ela está escrevendo, as duas coisas ao mesmo tempo ela precisa que a criança esteja em alguma atividade mais autônoma, mais independente e tudo mais e não é todo grupo de crianças que consegue ter esse processo de atividades independentes. A gente sabe que tem grupo de crianças que exige 100% de atenção, 100% do tempo para evitar conflitos e tudo mais. Então acho que essa questão do tempo é sim uma grande questão, mas eu acho também , que tem uma dificuldade que assim de, como é que vou dizer... de diversificar o fazer do docente, porque justamente por esse Currículo, ele ser bem aberto e ele apresentar muitas referências no canto e tudo mais, ele exige do C.P., e, portanto, do professor, mas ele exige do C.P., um papel de instigar que o professor vá atrás, né, instigar que o professor corra atrás de repertório, instigar que o professor “ah, mas eu não conheço músicas do nordeste do país”, então vamos atrás, “ah, porque ele fala de educação integral, ele fala de respeito, de relações étnico raciais, de relações de gênero...” então, quebrar também esses estereótipos, né, das brincadeiras, de brincadeiras de menino, brincadeiras de menina,</p>

	<p>quebrar com o estereótipo de “ah, agora vamos as meninas no banheiro”, isso tudo são culturas que estão muito arraigadas na escola, né, então a gente tem que aos poucos desconstruir. Então acho que talvez uma das dificuldades além dessa questão do tempo seja isso, assumir enquanto C.P. essa posição de instigador, ter que ficar instigando toda hora o professor a correr atrás de mais informação.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Olha, eu vou colocar primeiro assim são os adultos. A primeira dificuldade que a gente tem é com os adultos, acho assim. Primeiro a questão de como eles olham o seu fazer, deles ter mais humildade para avaliar seu próprio trabalho, não assim como buscando críticas ou buscando o que está errado, mas assim, ser sinceros para esse fazer e aí é toda a equipe, não é só professores não, sabe? Às vezes você tem um professor ali, na sua individualidade, que ele é comprometido, que ele procura se atualizar, ir atrás de formação, procura fazer práticas diferentes e você tem um gestor, um diretor que não quer que muda, que não quer que mexa, por exemplo, não suja a escola, que não quer a criança andando para lá e pra cá, não quer a criança gritando, né. Então assim, eu acho que a primeira grande dificuldade é a questão do adulto dentro da unidade escolar, essa postura. A segunda é a questão do espaço físico, eu acho que ainda é um grande dificultador da implementação do Currículo, por quê? A educação infantil ainda tem uma ligação muito forte como preparatória, né, eu preparo a criança para a vida, eu preparo a criança para o ensino fundamental, então tem que ter práticas que visam o futuro, não aqui e agora, né. E então assim, eu vi, eu vi a escola saindo só da questão do brincar, do espontaneísmo, do cuidado, para esse preparatório, então assim, eu não vejo um meio termo, eu não vejo uma outra ideia. E assim, as escolas de educação infantil perderam muito espaço para a infância, para a descoberta, para a curiosidade, o brincar, assim espaços físicos muito rígidos, tempos muito rígidos, acho que é um dificultador para a implementação desse Currículo.</p> <p>Essa rigidez está na questão do adulto em primeiro lugar, mas o que que eu vejo, o Currículo ele começa com uma concepção de mundo, de criança, né, que se concretiza no espaço, ele se materializa no espaço, então assim, eu vejo dificuldades que caminham paralelamente, entendeu? Elas não são contraditórias, né, porque elas dependem uma da outra e paralelamente elas têm que caminhar, então são duas dificuldades que eu apontaria, essa questão do como o adulto se enxerga nesse contexto todo, que concepções ele traz, qual é o seu papel na educação, qual é o seu papel na vida dessas crianças, como que ele vai mediar o conhecimento, então assim. E aí ele vai influenciar com certeza na questão da construção desse espaço. E a gente tem que pensar que esse espaço ele também é construído por engenheiros, arquitetos,</p>

	<p>ele é construído por uma sociedade que não pensa em educar, vamos dizer assim, não pensa em exercer o ofício de professor, mas que influencia na infância, né. Então assim, você pode, enquanto professor, ter a concepção mais linda do mundo, ter né, mais moderna do mundo, mas você vai chegar em um espaço que não acolhe essa concepção, que não foi preparado para aquilo, aí você tem um dificultador para a implementação desse currículo. Eu vejo nesse sentido, as coisas são paralelas, então eu estou pontuando assim, mas uma coisa não está dissociada da outra.</p> <p>E há questões sociais, que eu acho que é um terceiro ponto que eu coloco, né, que nós sempre temos que ver o contexto, a realidade que a gente está inserida, né, então assim, eu não posso ter um Currículo escrito e não pensar em como eu adapto isso a minha realidade, como que eu coloco isso na minha realidade, entendeu? Eu tenho que ter esse olhar sensível para as demandas sociais, que eu acho que é uma coisa que a escola às vezes não quer olhar, entendeu? Tenho que entender em que realidade esse aluno está inserido, a que classe social que ele pertence, a que grupo que ele pertence, o que foi negado para ele durante muito tempo e para sua família. Então assim, é um trabalho muito grande e eu as vezes faço uma reflexão, o trabalho da professora é tão abrangente, ele é tão importante, e assim, quais são os apoios que ele vai ter para poder abraçar tudo isso? né, é uma demanda assim, se eu quero às vezes como eu tenho que olhar isso, nesse sentido. Então eu vejo assim, às vezes isso é um dificultador também, né, por exemplo inclusão social, inclusão de alunos portadores de necessidade especial, é uma dificuldade de entender isso, como que eu incluo esse aluno realmente? A gente está sempre se questionando nesse sentido, né.</p>
Sujeito 3	<p>Olha, eu vou te dizer que acho que a principal é a proporção adulto-criança. A proporção adulto-criança, na nossa realidade, ela é algo que dificulta um trabalho, eu não vou dizer que perde a qualidade, mas é algo que deve-se pensar, que eu venho falando assim, é algo de cima para baixo, isso é política, sabe? A gente não tem uma educação de qualidade, a gente tem uma educação de quantidade, eu oferto vagas e eu cubro vagas. É meio assim que eu vejo, sabe? O que o sistema faz com as unidades educacionais. Eu tenho vagas, eu oferto vagas, completou as minhas vagas, eu fiz o meu papel, aí a proporção de crianças 24 para 1 é pesado, 9 bebês para 1 é pesado. Agora com a sala multietária é um desafio maior ainda, por quê? Porque você tem crianças em uma faixa etária maior com crianças de uma faixa etária menor 19 para 1, né. E dependendo da unidade você tem uma sala que ele tem 15 para 1 e aí a gente tem 15 e 15 e ficam 30 para dois. Então</p>

assim, é possível fazer um trabalho de qualidade? É possível, mas é desgastante para o professor, a proporção adulto-criança.

Sim, sim, porque eu acho que poderia ser muito mais de qualidade se você tivesse uma proporção menor, você conseguiria escutar melhor, você conseguiria observar melhor, registrar melhor. E outra coisa também que eu acho assim, imprescindível, é a diferença que se tem entre Rede e parceira em relação a estudo, formação. Então, a Rede tem horário de trabalho e tem um horário específico para a formação, as conveniadas tem um horário de trabalho, que é uma carga horária alta, e o horário de estudo, hoje com essa nova Normativa, exige que seja duas horas por semana, oito horas por mês. Mas assim, agora com os auxiliares pode ser que melhore um pouco, mas e quando não tinha os auxiliares, como que se fazia uma formação de qualidade tirando um professor da sala sem ter outro para colocar, né, ou tirando um professor da sala e deixando o professor volante lá, ajudando, auxiliando, mas assim, com muita criança? Aí você fica “ou estudo ou olho a criança? Eu estudo ou eu me preocupo com a minha parceira que está lá sozinha?” Então, isso é um fator de dificuldade, ainda é um fator de dificuldade porque as auxiliares estão chegando agora, então a gente ainda não sabe como vai ser esse universo de formação, colocando auxiliar na sala e tirando professor, a gente está começando isso agora. Mas antes, a proporção adulto-criança é algo que influencia muito e a questão da diferenciação na formação entre Rede e parceira também é algo muito forte, para mim.

Então, nas paradas pedagógicas, que antes eram 10 agora é 4, então já diminuiu bastante, as paradas pedagógicas eram um momento de trocas e diálogo sobre o Currículo e durante a semana, durante o percurso de trabalho com as crianças, a gente se organizava, a gente tem volantes, professoras que ficam fora de turno, que não são oficiais de turno e essas professoras volantes assumiam a sala para que eu conseguisse falar com a professora de sala. E assim, demandava um tempo para que a gente começasse o diálogo e aí daqui a pouco vinha o horário de janta ou de almoço e elas precisavam sair daqui para poder auxiliar lá porque não dava para deixar só professores volantes com muitas crianças com horário de refeição, mas na medida do possível, eu tentava deixar as professoras volantes dentro da sala, deixar todo mundo sem apoio e colocar de duas em duas professoras em um espaço para poder estudar, para poder dialogar, fazer uma leitura, para refletir sobre o registro, diário de bordo, um projeto, então na medida do possível eu ia fazendo assim. E assim, conseguia fazer com as ausências, né, porque a gente também tem a questão das ausências, né. A gente tem uma

	<p>programação, mas as vezes não vai conseguir fazer por conta das ausências.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>Olha, acho que passa muito pela formação, mas eu não sou ingênuo de achar que é um oferecimento da formação, sabe. Embora a gente venha de alguns anos, de muitos anos, cada vez menos a gente tem cursos direcionados para a equipe de apoio para os professores e acho que isso dificulta porque acho que a unidade ainda precisa de uma validação externa, acho que é assim mais de ponta assim na unidade, mas talvez é aquela frase que “Santo de casa não faz tanto milagre” e precisa ter aquela validação externa. E essa validação externa eu entendo que ela chega com um discurso, né, quando você sai da unidade e você ouve o que você está ouvindo na sua unidade você diz “caramba, né, então é isso mesmo, as coisas precisam caminhar por aqui”. Acho que a tal da estabilidade, a tal da estabilidade também que é muito desejada e que é necessária, mas acho que de alguma forma nos acomoda, vou até colocar no, na terceira pessoa do plural para não achar que é um julgamento. Então acho que em algum ponto nos tira um desejo, uma vontade até de lutar para que aconteçam as formações, né, acho que tem uma demanda muito baixa de DRE e SME em relação aos cursos, a escolha que a educação infantil levou também de focar nos coordenadores e focar, principalmente depois do período pandêmico, nas <i>lives</i>, não contempla, não forma, não dialoga, eu acho que o formato das, o formato da formação, o modelo da formação não tem ajudado.</p> <p>Na escola a gente sente, e de novo a gente porque eu estou falando pelas pessoas, né, é como se fosse uma redoma, sabe? “ah, mas e para mim, tem curso de quê” e por outro lado, uma demanda muito grande de cursos para o coordenador que acaba tirando ele do seu lugar de formação na unidade, que é a única pessoa que tem feito isso, né, então ele acaba saindo muito da unidade para fazer essa ponte, com as professoras, e acaba perdendo o par que ele deveria contar que é um par de validação dessa formação que seriam os cursos direcionados para os professores.</p> <p>A gente tem só pré na creche, a gente não tem né, a gente só tem cinco horas, duas são livres e a gente tem três dias na semana. A gente estuda todos os dias, quando eu cheguei estava ainda naquela, podia ser remoto, podia, né, aí a gente tentou combinar um horário remoto, a gente não conseguia ir para a creche. Então ficamos aqui, no refeitório grande do CEU, nós fizemos todos os dias formação aqui, para todo mundo, nos dois horários, a gente tem o horário de meio dia à uma, às treze, né, e tem o horário de cinco, das dezessete às dezoito.</p> <p>Não, não é, a gente podia ter um terço, né, a gente não tem um terço, a gente tem um sexto só, né, acho que um terço ajudaria bastante. Me</p>

	<p>preocupa muito essa transição que pode acontecer do PEI com o PEIF, acho que não tem, eu não vejo a menor condição da creche ter um professor que entra pega bebê, entrega bebê e vai embora, como acontece na EMEI, né. Acho que se isso acontecer vai ser um desastre total e absoluto. Então me preocupa muito essa Lei da transição aí. E já ouvi né, que caso isso aconteça muita gente vai optar por eu não sei o nome, Jornada reduzida. Sem a JEIF e o PEA seria terrível, seria terrível, será, seria, não sei.</p>
<p>Sujeito 5</p>	<p>Olha, eu falo que, eu acho que, tem uma escuta muitas vezes, eu falo que esse exercício de escutar e de ouvir as pessoas eu fui treinando ao longo desses anos de coordenação porque quando uma professora diz “isso é difícil ou isso eu não consigo”, eu fico tentando perceber, mas o que ela está querendo me dizer. E aí é onde eu devolvo a pergunta “professora, a senhora consegue me apontar quais são as suas dificuldades? É a falta de material? É quando você vai fazer uma atividade de pintura com as crianças e você tem muitas crianças e fala, você precisa de um auxílio? Você precisa de uma dupla regência? Então assim, muitas vezes eu queria adivinhar o que o professor estava querendo dizer, e hoje não, minha escuta é de devolver a pergunta, né. Me explique melhor quais são as suas dificuldades, me explique melhor quais são os seus desafios”. Acho que na reunião de organização da UE, na escola, a gente discutiu muito isso e até no final do ano passado nós fizemos uma avaliação da nossa unidade muito completa, mas uma avaliação completa, sincera, fidedigna. A gente faz uns apontamentos daquilo que a gente não garantiu e do que a gente já tem, porque também não é olhar para o copo metade de água e dizer que está faltando. O que que tem lá? E o que que já está garantido? Porque eu acho que assim, a minha grande, o meu grande exercício enquanto coordenadora é ter uma escuta, dos professores, não tão adivinhação porque às vezes a professora falou e já vem “ah, tá vendo, já está reclamando de novo”, não, o que realmente a senhora está querendo dizer? O que você está querendo me comunicar? Como é que eu posso te ajudar? Então será que sou eu? É como os Indicadores falam “será que a gente consegue resolver isso a curto, a médio ou a longo prazo? Quem é que vai resolver isso para ação?” Tem coisas que também são solicitadas, e aí eu falo muito como professora da Rede, sem querer ser ofensiva, que gente, a gente entra na Rede, a gente conhece, né, quem passou no concurso, quem fez uma prova, ali naquela prova já estava apresentado algumas concepções do Currículo, então não dá para dizer “eu não sabia, não conhecia”, né, acho que isso é importante também a gente, porque se não chega lá, e assim “ah, não era nada do que eu queria”, espera aí, você assinou lá dizendo o que você queria participar disso, você assinou enfim, né, a sua nomeação, estava ali. E aí eu acho que</p>

	<p>assim, quando, eu lembro quando eu fiz concurso para entrar na Rede, não que já não tinham algumas questões que estavam ali presentes, mas hoje muito mais, né, na Rede o seu concurso já está vindo assim, olha é isso que eu espero de você, que a pessoa faça, que responde aquilo que a Rede está determinando. Então eu acho que algumas vezes que os professores trazem como desafios e eu falo para eles isso “opa, espera aí, né, qual é o seu desafio? Né, enfim, como a gente pode também resolver isso juntos? O que é da minha responsabilidade, o que é da responsabilidade da gestão, o que a gente vai encaminhar para o externo da escola, mas também professor, o que é da sua responsabilidade?” Tem isso tudo, para as crianças, para a gente estudar, se não também a gente não avança. Porque eu tenho professor que diz para mim “ah, mas eu estou há vinte anos e há vinte anos que eu faço isso”, mas não dá mais certo, porque os mesmos caminhos levam aos mesmos resultados, né. Outra pergunta que eu faço muito para eles “onde você quer chegar?” Naquele filme da Alice no país das maravilhas, o gato pergunta para ela “onde você quer chegar?” e ela diz, “não sei”, “então qualquer caminho te serve”. Então assim, para eu te ajudar ou caminhar junto, me indica também aonde você quer chegar. Então acho que é muito mais, né, os professores eles fazer muita coisa, os professores, a gente tem um pessoal muito bom na Rede, a gente tem excelentes práticas, mas muitas vezes o professor ele não consegue nem reconhecer que aquilo é uma boa prática, e muitas vezes é desconhecimento do seu próprio trabalho, enfim. Então às vezes eu olho e falo “nossa, professor, que bacana essa atividade que você fez”, e ele diz “nossa, é verdade?” Isso é muito bom, olha o quanto você considerou as crianças, né, você aproveitou todo esse espaço da escola, você sai da sala de aula e às vezes o professor acha que um grande desafio é ele conhecer muitas vezes as boas práticas, porque às vezes ele está tão tristonho, está desacreditando do seu próprio trabalho, que a educação é malhada de tantos lados, né, enfim. A educação às vezes sofre tantas influências, mas muitas vezes a gente também sofre tantos ataques dos lados que o professor ele não reconhece que ele é importante e a pandemia veio mostrar que a escola é indiscutível o quanto a escola, o quanto os profissionais da educação fazem a diferença na vida das crianças.</p>
Sujeito 6	<p>Eu acho que a primeira é entender os princípios e conceitos, as pessoas vivem dizendo isso, mas eu acho que elas não entendem de princípios e conceitos. E assim, é tudo tão interligado que se você não entende o que é um princípio e o conceito, o restante não faz sentido. E normalmente, na emergência do dia a dia as pessoas querem uma resposta do como, todo mundo quer saber o como, que é legítimo, eu estou lá com o monitor na minha frente e eu quero saber o como. Só que se eu não entender que princípio e conceito embasam o como que eu preciso fazer</p>

	<p>eu fico só apagando incêndio, né ou fazendo, como dizia minha mãe, eu fico rodando ... porque eu não estou entendendo o princípio. Então eu diria que a maior dificuldade é essa, não pode desprezar horário de estudo que não é, eu não posso dizer que são coisas reais porque vocês falaram e que não são, entendeu? Eu acredito que a maior, não é falta de material, não é. Então não tem nada do que tudo esteja recomendado que precisaria de um grande investimento de transformação de espaço, de material a ser comprado, muito pelo contrário, a gente até exalta a famosa sucata ou usa material reciclado, que agora a gente chama de largo alcance, então eu diria que é muito mais mesmo a compreensão de princípio e conceito, e a gente toma aquela coisa da filosofia “quem veio primeiro? O ovo ou a galinha?” Eu ensino conceito, princípio primeiro para depois pedir e fazer, eu não acredito, eu acredito que tudo que ela faz você tem que enxergar qual é o princípio e o conceito que está lá. Mas daí, se eu não sei, como eu ajudo um professor também? E aí eu estou falando do meu cargo que é um cargo de coordenador, e a minha grande briga com as DIPEDs era essa, falava assim olha, se vocês não tiverem clareza disso, como vocês vão ajudar os coordenadores a terem?</p>
<p>Sujeito 7</p>	<p>Eu acho que primeiro é de entender qual é o objetivo daquilo, porque daquilo, porque volta para uma questão de concepção de infância, qual é a minha concepção de escola, a minha concepção de infância. Então não tem jeito, é você mexer mesmo nessas concepções. Então eu acho que essa é um dificultador mesmo e algumas questões também de estrutura, eu acho que falta recurso humano para a gente, algumas questões que você pensa “ah, eu poderia fazer N coisas, mas a gente falta recursos humanos, eu não diria tanto financeiros porque a gente recebe uma verba boa, mas as vezes as limitações das verbas acabam engessando o que você gostaria de fazer, como você ter um teto, um gasto, um limite, de repente a gente queria fazer um redário que ia custar quase trinta mil reais, então a gente não pode ultrapassar a verba, como é que a gente vai fazer então? Mesmo tendo verba para isso. Então, essas questões as vezes dificultam algumas construções que poderiam ser mais avançadas nesse sentido até de compra mesmo de material, de você pagar uma formação externa porque uma coisa é a gente que é o coordenador estar lá falando, outra coisa é você trazer uma assessoria externa, alguém que vai falar. Então na educação, quando eu estava lá na, faço isso também, fiz bastante no ano passado na EMEF, estou fazendo também, é de parceria, você corre atrás de colegas que trabalham uma temática “ah vem falar um pouquinho na minha escola, vem falar”, mas de você conseguir ir lá e contratar um trabalho sério de uma assessoria você não consegue. Agora com o PTRF formação liberando talvez consiga. Então essas, esses, a gente acaba esbarrando</p>

	<p>em algumas questões burocráticas que acabam atrapalhando um pouquinho. E também é difícil você trabalhar na educação infantil com trinta e cinco crianças. São fatores que acabam dificultando um pouco. A questão do espaço, se tem uma sala de aula com trinta e cinco cadeiras, com mesa, com tudo, em um espaço pequeno, trinta e cinco crianças e um professor, tem hora que você não dá conta. Então acho que essa questão da quantidade de crianças, relação adulto-criança no espaço também acaba as vezes dificultando o trabalho, as vezes você fala “ah, vou fazer uma coisa super legal” então o que que a gente fazia lá na EMEI, iam todos os professores de módulo ajudar a professora a desenvolver uma atividade porque uma com trinta e cinco não dá, eu mesma várias vezes deixei “ah, vou lá ajudar”, “ah, eu quero fazer uma”, esses dias as meninas fizeram um trabalho lá com uma pintura que estavam todos fazendo ao mesmo tempo, desenhando, cortando, pintando e aí sobe todo mundo e vai ajudar porque é um professor sozinho com trinta e cinco é difícil, né. Então essa parte também pega, às vezes o professor acaba não fazendo não é nem por não querer é pensando mesmo na dificuldade, poxa, como é que eu vou fazer com trinta e cinco crianças sozinha? Sem apoio, sem suporte? Aí acaba deixando as vezes de lado uma proposta por essas questões que acabam esbarrando mesmo, tanto que quando tem pouca criança eles pintam e bordam na escola, a gente viu isso na pandemia.</p>
<p>Sujeito 8</p>	<p>É a questão do tradicionalismo que eu já havia falado porque a professora ela tem essa dificuldade de interagir com as novas propostas, de interagir com o lúdico, de sair da zona de conforto porque é muito mais confortável eu pegar um desenho pronto, imprimir para que a criança pinte dentro daquele quadrado. Então eu vou limitar os seus conhecimentos, eu vou privar que ele possa se expressar, eu vou privar todos os seus conhecimentos prévios, eu vou fazer, vou limitar para que ele não se expresse, as vezes ele quer se expressar além da A4, tanto é que eu participei de um grupo de estudo e ele fala sobre além da A4, porque as professoras davam muita folha sulfite e as vezes eles querem fazer um risco e não termina ali, então vamos explorar diversos papéis, uma cartolina, um <i>craft</i>, vamos dar asas à imaginação. Então a maior dificuldade é nisso porque elas falam assim “ah porque vai ficar bagunça, ah porque vai todo mundo correr”, elas sempre colocam diversos empecilhos, a gente tem que trazer pensamentos positivos, entendeu? A gente tem que ter um preparo. É claro que eu tenho que mediar, tudo é mediado, então eu tenho que mediar a forma como eu vou conduzir, a forma como eu vou passar porque eu tenho que pensar no todo do grupo, então assim, roda de conversa, combinados, eles são crianças, as crianças você falou hoje que não pode amanhã tem que falar de novo, é um constante aprendizado a passos de formiguinha. Então a</p>

	<p>maior resistência é a aceitação dos adultos, porque eles mesmos colocam empecilhos e dificuldades nas crianças e as crianças não possuem dificuldades, elas não sabem fazer aquilo, elas não têm, elas não se sentem seguras, elas não têm o conhecimento então nós temos a dificuldade de passar isso e acabamos colocando a dificuldade nas crianças no qual elas mesmo não possuem.</p> <p>A BNCC é o que a gente mais usa nas escolas particulares e segue meio à risca junto com outras coisas. As escolas públicas ela já vai voltada mais para o Currículo da Cidade, o Currículo Integrador, as documentações mesmo da Prefeitura que são as instruções normativas, mas a gente tem conhecimento sim. É são as questões burocráticas mesmo que nós estamos vivendo, que nós estamos inseridas, que muitas ainda buscam, ah a gente tem que ir atrás de direito, atrás disso, atrás daquilo, mas na hora de ter oportunidade de falar se inibe por causa de vergonha, medo, bom ter oportunidade mesmo porque as vezes por vergonha as professoras têm medo de falar, eu não, eu gosto de me expressar, sempre em reuniões eu exponho meus pontos de vista para ajudar as professoras, porque as políticas públicas tem grande referência sim, ainda mais a educação básica, educação mais afetada por causa de interesses políticos e isso é notório em todos os contextos, mas a educação está cada vez mais defasada, está cada vez mais sendo prejudicada por causa de contextos políticos e de organizações internacionais, nacionais, do Banco Mundial também e desde 1990, se você for puxar o histórico da educação é desde 1990 que está percorrendo com essa questão de organização curricular prejudicada. Fora a mídia né. Ela desvaloriza nosso trabalho. Na TV só tem coisa ruim da educação. E as coisas boas né, ninguém fala. E as pessoas ficam achando que a escola pública é ruim. Não é!</p>
--	---

A última formação discursiva nos indica seis pontos para reflexão: ação dos adultos, compreensão do Currículo, organização dos tempos e espaços, questões sociais dos territórios, a diferença entre as unidades da Rede e o papel do Coordenador Pedagógico.

Quando perguntado aos Coordenadores Pedagógicos as principais dificuldades dos professores na implementação da política curricular, o professor enquanto profissional foi bastante indicado.

Mas também tem a questão de compreender o papel talvez de “como eu posso ser docente com mais outros três docentes?” Também tem essa questão assim “como eu divido uma sala de professores”, então esse trabalho colaborativo também tem sido uma demanda delas no sentido de “como eu compreendo que o meu trabalho numa sala de aula, seguindo todo o Currículo, mas ele

pode não estar completo se eu não pensar na escola como um todo, se eu não pensar na escola colaborativamente. (S1)

Primeiro a questão de como eles olham o seu fazer, deles ter mais humildade para avaliar seu próprio trabalho, não assim como buscando críticas ou buscando o que está errado, mas assim, ser sinceros para esse fazer e aí é toda a equipe, não é só professores não, sabe? (S2)

Acho que a tal da estabilidade, a tal da estabilidade também que é muito desejada e que é necessária, mas acho que de alguma forma nos acomoda, vou até colocar no, na terceira pessoa do plural para não achar que é um julgamento. Então acho que em algum ponto nos tira um desejo, uma vontade até de lutar. (S4)

Então eu acho que algumas vezes que os professores trazem como desafios e eu falo para eles isso “opa, espera aí, né, qual é o seu desafio? Né, enfim, como a gente pode também resolver isso juntos? O que é da minha responsabilidade, o que é da responsabilidade da gestão, o que a gente vai encaminhar para o externo da escola, mas também professor, o que é da sua responsabilidade?” Tem isso tudo, para as crianças, para a gente estudar, se não também a gente não avança. Porque eu tenho professor que diz para mim “ah, mas eu estou há vinte anos e há vinte anos que eu faço isso”, mas não dá mais certo, porque os mesmos caminhos levam aos mesmos resultados. (S5)

O apontamento dos coordenadores pedagógicos vai ao encontro do conceito de autonomia anteriormente apresentado. Responsabilizar-se com o fazer é premissa para prática docente que entendemos necessária e emancipatória. As queixas, para além da falta de recursos humanos, também presente nesta unidade discursiva, relacionam-se muito mais com as resistências paralisantes - “ah, mas eu estou há vinte anos e há vinte anos que eu faço isso” (S5) – que inviabilizam mudanças significativas nos espaços da educação infantil. Essas ações também impactam o trabalho colaborativo da escola. Professores engajados promovem um trabalho diferenciado na unidade educacional. Entendemos que essas premissas relacionam-se com a profissionalidade docente.

Gorzoni e Davis (2017), em estudo sobre a compreensão teórica do conceito de profissionalidade docente, abordam diferentes autores que tratam da temática e elucidam pontos que corroboram com as ideias defendidas nesta pesquisa.

O autor (Contreras) define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral está associada ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno. É colocada em evidência quando o professor defronta-se com as próprias decisões a respeito da prática que realiza. O compromisso com a comunidade está relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Devido à responsabilidade pública da profissão docente,

a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada, e não isolada. A competência profissional refere-se aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino. (p. 1400)

O desenvolvimento da profissionalidade passa, além disso, por outras condições. Ponte (1994) indica que a atividade letiva requer um conjunto de elementos para se consolidar. Envolve adesão conceitual, formação e estrutura adequada. Para Sacristán (1995) a prática docente presume decisões individuais que são impactadas pela diversidade de contextos em que o educador atua. Daí a necessidade de que o professor seja visto (e se enxergue) como profissional e não como técnico que tem no improvisado a organização do seu fazer. Embora a prática docente esteja condicionada às normas e às regulações institucionais, é no movimento de interpretação e da tradução da política que a autoria se faz presente. Autoria que presume reflexão, questionamento, construção e ação. E é uma ação compartilhada.

Da mesma forma, os contextos educativos não podem ser desconsiderados na tradução da política curricular. A Coordenadora, Sujeito 2, indica isso em sua fala.

Eu tenho que ter esse olhar sensível para as demandas sociais, que eu acho que é uma coisa que a escola às vezes não quer olhar, entendeu? Tenho que entender em que realidade esse aluno está inserido, a que classe social que ele pertence, a que grupo que ele pertence, o que foi negado para ele durante muito tempo e para sua família. Então assim, é um trabalho muito grande e eu as vezes faço uma reflexão, o trabalho da professora é tão abrangente, ele é tão importante. (S2)

A capacidade de refletir sobre o equacionamento das políticas sociais relacionadas ao currículo (GORZONI; DAVIS, 2017), conjuntamente com o domínio do seu fazer permitirá que o propósito da educação se efetive. Nesse sentido, é impossível promover mudanças na realidade se o educador não entender seu lugar de fala. O território precisa ser apreendido. E não só ele, a situação local está relacionada ao cenário global e a compreensão dessas ligações e influências que, conforme demonstrado neste capítulo, é, de certa forma, de conhecimento dos educadores, permite a reelaboração da macropolítica. Garantir direitos envolve muito mais que estar presente na unidade diariamente. A coordenadora traz, em sua fala, uma realidade que precisa ser problematizada. Ratificamos aqui que é esse o lugar de autonomia dos profissionais da educação. A profissionalidade docente permite que a prática se efetive a partir de conhecimento especializado e não fundamentada em crenças pessoais.

Os outros aspectos abordados por Gorzoni e Davis (2017) aparecem de forma veemente no discurso dos sujeitos entrevistados. Com isso, mais uma vez trazemos a importância do papel do Coordenador Pedagógico enquanto formador e mediador das ações presentes nas unidades educativas. Já dissemos nesta análise, nas palavras do Sujeito 1, a importância de ser o CP o “instigador” dos professores, aquele que provoca e chama os educadores à reflexão sobre a organização dos tempos e espaços propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento dos bebês. Há questões a serem problematizadas.

[...] assim espaços físicos muito rígidos, tempos muito rígidos, acho que é um dificultador para a implementação desse Currículo. (S2)

[...] essa questão do como o adulto se enxerga nesse contexto todo, que concepções ele traz, qual é o seu papel na educação, qual é o seu papel na vida dessas crianças, como que ele vai mediar o conhecimento, então assim. E aí ele vai influenciar com certeza na questão da construção desse espaço. E a gente tem que pensar que esse espaço ele também é construído por engenheiros, arquitetos, ele é construído por uma sociedade que não pensa em educar, vamos dizer assim, não pensa em exercer o ofício de professor, mas que influencia na infância, né. (S2)

Às vezes você tem um professor ali, na sua individualidade, que ele é comprometido, que ele procura se atualizar, ir atrás de formação, procura fazer práticas diferentes e você tem um gestor, um diretor que não quer que muda, que não quer que mexa, por exemplo, não suja a escola, que não quer a criança andando para lá e pra cá, não quer a criança gritando, né. (S2)

A rigidez dos tempos e espaços interferem, de fato, na implementação da política educacional. Há aqui a reflexão sobre a construção das escolas na cidade: educadores fazem parte? Engenheiros e arquitetos são os profissionais responsáveis por essas construções, mas deveriam, de fato, contar com a visão de quem conhece os princípios e os conceitos da educação para a infância e de que forma os espaços respondem à essas premissas. Não o contrário. Além disso, há que se pensar na organização didática nos espaços construídos. Como promover uma prática adequada com espaços que não as comportam. E há, aqui, duas ponderações a serem feitas. A primeira relaciona-se com o espaço dado. Vimos que nem sempre as construções se adequam ao currículo da educação infantil (e essa realidade é presente tanto nas unidades diretas quanto nas unidades parceiras). Mas, há outro ponto que pertence ao campo das escolhas feitas para a transformação dos espaços existentes. São os mais adequados? Sabemos que não. E o que se faz com essa situação. Percebemos, nos discursos dos CPs, que há alternativas para o que se tem enquanto estrutura. Os educadores transformam e usam, por meio da organização dos tempos e do fazer colaborativo, de diferentes formas os espaços da unidade educacional. Há possibilidades.

No entanto, não podemos deixar de elucidar um aspecto que já esteve presente nas outras unidades discursivas. A proporção adulto-criança é algo que dificulta a implementação da política.

A proporção adulto-criança, na nossa realidade, ela é algo que dificulta um trabalho, eu não vou dizer que perde a qualidade, mas é algo que deve-se pensar, que eu venho falando assim, é algo de cima para baixo, isso é política, sabe? A gente não tem uma educação de qualidade, a gente tem uma educação de quantidade, eu oferto vagas e eu cubro vagas. É meio assim que eu vejo, sabe? O que o sistema faz com as unidades educacionais. Eu tenho vagas, eu oferto vagas, completou as minhas vagas, eu fiz o meu papel, aí a proporção de crianças 24 para 1 é pesado, 9 bebês para 1 é pesado. (S3)

A questão do espaço, se tem uma sala de aula com trinta e cinco cadeiras, com mesa, com tudo, em um espaço pequeno, trinta e cinco crianças e um professor, tem hora que você não dá conta. Então acho que essa questão da quantidade de crianças, relação adulto-criança no espaço também acaba as vezes dificultando o trabalho, as vezes você fala “ah, vou fazer uma coisa super legal” então o que que a gente fazia lá na EMEI, iam todos os professores de módulo ajudar a professora a desenvolver uma atividade porque uma com trinta e cinco não dá, eu mesma várias vezes deixei “ah, vou lá ajudar”, “ah, eu quero fazer uma”, esses dias as meninas fizeram um trabalho lá com uma pintura que estavam todos fazendo ao mesmo tempo, desenhando, cortando, pintando e aí sobe todo mundo e vai ajudar porque é um professor sozinho com trinta e cinco é difícil, né. (S7)

A proporção adulto-criança envolve, na cidade de São Paulo, a universalização das vagas para as unidades de Pré-Escola. Todas as crianças de 4 e 5 anos têm vaga garantida (discussão já apresentada nesta pesquisa) na EMEI, mas o quantitativo de crianças por sala acaba sendo grande. Há, inclusive, o distanciamento do proposto nos Planos Nacional e Municipal de Educação. Sabemos que escolhas precisam ser feitas pelo poder público. A necessidade (histórica) era garantir que as crianças tivessem a oportunidade de estar no espaço educacional interagindo com os adultos e com outras crianças. Universalizar era, de fato, o desafio a ser alcançado. Agora que a SME conseguiu garantir esse direito, possivelmente planeja formas de assegurar o previsto nas legislações sobre o ponto em questão.

A qualidade, conforme assevera a Coordenadora Sujeito 3, é impactada por essa situação. Importante ressaltar que, no caso dessa unidade educacional, não se paralisam frente ao desafio. Buscam alternativas para a promoção de práticas diferenciadas. No entanto, é um problema a ser enfrentado pelo poder público.

Apresenta-se, mais uma vez, o papel do CP no encaminhamento dos desafios presentes na unidade. Mais do que articuladores dos saberes docentes são eles que promovem a escuta ativa dos educadores para também, por meio da reflexão, promover mudanças. Não é uma tarefa

fácil. Eles são parte de uma gestão e acabam, muitas vezes, estando entre o diretor e os professores, quando não há trabalho integrado. Sabemos a importância da articulação entre equipes gestoras, docente e de apoio para a implementação da política educacional. A fala da Coordenadora Sujeito 2 apresenta mais um ponto para ficarmos atentos, que é a implicação do gestor no fazer pedagógico da escola. Não adentraremos o tema, por não ser objeto da pesquisa, mas suscita ponto a ser observado na análise de aspectos que impactam a efetivação da política curricular nas unidades educacionais.

Relaciona-se ao descrito outro aspecto trazido pelos CP enquanto dificuldade: conhecimento dos princípios e conceitos do currículo. Percebemos, no decorrer da análise que há uma apropriação dos princípios e concepções trazidos no Currículo da Cidade – EI. Os professores, 80%, indicaram que o planejamento e a ação diária são permeados pelos indicativos do documento curricular. Ademais, 68% afirmam que a prática foi alterada a partir da chegada do novo currículo. Os dados são relevantes e se confirmam na fala dos coordenadores. Os conceitos são citados nos discursos, o que nos permite inferir que há apropriação do trazido no Currículo da Cidade. Até porque, conforme já tratamos, o documento atual é um continuum do anterior.

A profissionalização não se refere somente ao professor. O Coordenador Pedagógico possui inúmeros desafios quando passa a atuar nessa função. É preciso que ele também passe por formação continuada, compreenda a política educacional e os contextos onde a escola está inserida para promover reflexões com os educadores. Problematizar o grupo de adultos não é simples, requer conhecimento aprofundado sobre o currículo e sobre a ação docente.

Cabe-nos ressaltar, por fim, que mais uma vez diferenças entre as unidades parceira e diretas estiveram presentes. E relacionam-se com algo que entendemos fundamental para a profissionalização docente que é a formação continuada de professores. Os tempos dos CEI parceiros ainda não permitem que a documentação pedagógica e a reflexão sobre a prática aconteçam nos espaços educacionais, a não ser nas quatro reuniões pedagógicas anuais ou em espaços organizados pelas próprias unidades, mas que dependem da OSC. Realidade que precisa ser revista com urgência.

Processos continuados de formação (para todos os profissionais da educação), proporção adulto-criança, profissionalidade docente, ação integrada das equipes são (algumas) dificuldades que foram apontadas aqui e não são só da educação infantil, mas da educação básica como um todo. São elementos que impactam os diferentes contextos do ciclo da política e podem, decerto, impactar a qualidade da educação. Até porque, conforme alguns coordenadores indicaram, há muitas opiniões que colocam em xeque a qualidade da educação.

[...] porque às vezes ele está tão tristonho, está desacreditando do seu próprio trabalho, que a educação é malhada de tantos lados, né, enfim. A educação às vezes sofre tantas influências, mas muitas vezes a gente também sofre tantos ataques dos lados que o professor ele não reconhece que ele é importante. (S5)

Fora a mídia né. Ela desvaloriza nosso trabalho. Na TV só tem coisa ruim da educação. E as coisas boas né, ninguém fala. E as pessoas ficam achando que a escola pública é ruim. Não é! (S8)

Essas opiniões precisam ser rechaçadas, mas, para isso, precisaremos resgatar algumas coisas que foram perdidas no decorrer dos anos e que levaram à desprofissionalização e precarização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de pesquisa é também uma jornada de transformação. Das verdades, das ideias, das certezas e do próprio sujeito. Impossível manter-se alheio à construção realizada. Até porque, para além de revisitar os teóricos, esse processo permite um olhar “para dentro”, para o já conhecido e que vai, no decorrer do caminho, mudando ou se ampliando. Foi isso que aconteceu com a trajetória desta tese.

Chegar ao final de um trabalho está longe de encerrá-lo. As construções aqui realizadas abrem muitos outros questionamentos que merecem aprofundamento e, para além disso, outros olhares para o mesmo objeto. Lembramos que o objetivo da pesquisa desta tese centrou-se em compreender os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos, especificamente coordenadores pedagógicos e professores. Para atingi-lo adentramos o universo da macropolítica por meio dos contextos presentes na abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Ball e Bowe (1992). O contexto de influências, lugar onde a política é concebida, abarca os princípios que estão por trás da formulação das políticas educacionais para o país, estados e cidades, de modo a impactar a formulação de materiais curriculares a serem utilizados pelos professores como referências. O cenário que se desvela é que a política educacional é fruto dos processos de globalização, em decurso no nosso país desde a década de 1990, com a presença de organismos multilaterais na concepção e na produção das referências educacionais em conjunto com o Estado. A produção da BNCC, bastante percorrida nesta pesquisa, dá mostras do que estamos a falar. Nos anos em que esteve sob construção e análise, diferentes grupos (empresariais inclusive) se fizeram presentes na sua formulação. Para além do texto curricular, isso se materializa nos materiais didáticos e políticas de formação e de avaliação, inserindo a micropolítica em um cenário muito maior das políticas neoliberais, onde eficiência e eficácia são as palavras de ordem, na interligação com os movimentos de articulação global, frutos de um processo longo de luta pelo poder que continua na mão de poucos representantes da burguesia brasileira. Dale (2004), Santos (1998), Quijano (2002) e Tavares (2020) asseveram esse cenário e nos provocam a pensar sobre a influência das agências de regulação nas políticas educacionais, que ainda silenciam grupos historicamente marginalizados, especialmente em países em via de desenvolvimento, como o Brasil. Ratificamos a compreensão de que o Estado não é vítima dos organismos multilaterais, mas atua de forma articulada e é preciso que tenhamos conhecimento sobre isso. A trajetória de revisão da literatura e construção do estado da arte desta tese já nos apontava esse panorama. Os pesquisadores ali anunciados, ao

analisarem políticas e projetos de diferentes estados, vislumbraram as influências existentes na micropolítica e que estão a afetar a educação praticada em sala de aula. Teodoro (2003) sintetiza, em suas palavras, os achados desse grupo ao elucidar que a educação tem sido, cada vez mais, pauta dos debates políticos dando cada vez menos espaço aos domínios domésticos de construção.

Olhar o cenário macro é essencial para localizarmos as concepções presentes nas políticas educacionais do país e da cidade de São Paulo, foco do nosso olhar. Nesse aspecto indicamos as mudanças que ocorreram na produção da BNCC da Educação Infantil em suas diferentes versões, considerando ser ela parte de uma proposição para toda a Educação Básica. Por mais que tenham sido descritos no documento da Educação Infantil os Objetivos de Aprendizagem e não as Habilidades, como consta no Ensino Fundamental, há uma proposição geral que tem início nesta etapa da escolarização. Isso se evidencia, por exemplo, no trabalho compartmentado em relação à primeira infância. As proposições separam em três grupos o trabalho a ser organizado: para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, na contramão do que a literatura e os teóricos das infâncias vêm apresentando. Inclusive, esbarrando em um dos eixos estruturantes da prática pedagógica na educação infantil que são as interações. A aprendizagem se dá por meio das interações. É preciso considerar que há uma concepção por trás dessa escolha e de outras que foram feitas para o documento da BNCC como um todo. No entanto, quando revisitamos o processo histórico que envolve a educação infantil, há avanços consideráveis sobre as concepções de criança e de infâncias, que não podem ser ignorados. Mesmo que, em diferentes momentos históricos, retrocessos foram identificados, temos hoje uma educação que superou compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, e que entende os bebês e as crianças como sujeitos de saberes e construções.

Evidenciar os princípios e concepções presentes na política e no currículo e torná-los objeto de análise permitem a percepção dos dispositivos de controle existentes nos arranjos educacionais. O que será ensinado, de que forma será ensinado, como será avaliado e o que será dito de cada criança é definido a priori nos contextos de influência e de produção do texto da política. As padronizações, muito criticadas quando se fala de uma base nacional, desconsideram as complexidades dos territórios diversos desse país. Goodson (1999) alerta para a redefinição e transformação dos fazeres, impactados por essas prescrições.

Apple (2001, 2006) nos convoca à criticidade. Analisar de forma profunda os documentos curriculares e compreender seus princípios e concepções permite desvendar pressupostos da cultura dominante que continuam a ser reproduzidos, muitas vezes, por nossas próprias práticas, quando esvaziadas de conhecimentos e reflexão. E como fazemos isso?

Tomando estes mesmos documentos como lugares de luta e de contestação. E é o contexto da prática esse lugar. A implementação de uma política não se dá de forma direta ou linear, antes ela é interpretada, traduzida e convertida em saberes pelos educadores. Os sentidos trazidos no texto prescrito ganham outras dimensões de acordo com cada um dos sujeitos, que se depara com outro desafio que é o processo da transformação do escrito em ação. E está presente, nesse contexto também, outras influências que impactam a interpretação e a tradução. Porque os sujeitos são singulares em suas histórias, convicções e concepções. Porque também falam de um lugar que foi historicamente constituído na sua interação com os outros e com os objetos de conhecimento. E isso tem um impacto enorme na materialização da política na sala de aula.

A revisão da literatura apresenta dois cenários a serem retomados sobre a tradução e a implementação da política: os educadores que se colocam resistentes a política educacional ou ao currículo por entenderem cercear a autonomia. Outros enxergam a prescrição como caminho a ser trilhado, facilitando o percurso. Há indicações da presença dos “que pensam” e dos “que executam” a política. Ao considerarmos o Ciclo de Políticas como referência, o processo de tradução é, também, um processo de (re)criação. Escolhas são feitas pelos professores quando estão a pensar e planejar os fazeres diários. Por esse motivo não podem se colocar no lugar de quem apenas executa. Sentir-se tolhido e nada fazer para mudar essa situação é calar-se frente aos ditames impostos global e nacionalmente e desresponsabilizar-se com os propósitos de sua função.

O aprofundamento da pesquisa também evidencia que as resistências podem se fazer presentes de diferentes formas. E, nesse aspecto, creio que avançamos. As evidências trazidas com as respostas aos questionários e nas entrevistas indicam, no cenário da cidade de São Paulo, grupo considerável que tem conhecimento sobre a política educacional nacional e da própria cidade. Os documentos curriculares (BNCC e Currículo da Cidade – EI) foram objeto de análise e discussão nas diferentes unidades educacionais infantis. Por isso, percebem a presença de influências de diferentes ordens em sua produção. A primeira delas é a teórica que abarca as concepções de criança e de aprendizagem para esta etapa. A outra refere-se aos contextos de influência mais macros com a presença de organismos multilaterais e instituições de diferentes naturezas. Aprender a lógica global é o primeiro passo para uma análise crítica e criteriosa do texto da política. Além disso, não basta compreender o contexto de influências. Ler o texto da política (contexto da produção do texto) com profundidade é passo fundante para escapar de legitimações e silenciamentos históricos. Os registros produzidos pela escola, na forma de Projeto Político Pedagógico, além de toda a documentação pedagógica feita pelo professor, também são textos da política. Esses são os espaços de autonomia e de resistência.

Retomamos os dizeres de Ball de que a abordagem do Ciclo de Políticas não é movimento linear e hierárquico. Os contextos estão interligados. Há influências em todos os contextos e não há mudanças automáticas para a implementação da política. Requer de nós, educadores, papel ativo nesse processo. Ao interpretar e traduzir a política, a possibilidade de dar voz aos que foram historicamente silenciados se faz presente. Não é possível mais naturalizar determinadas verdades e mantê-las nos espaços educacionais. O currículo é como um mapa, nas palavras de Sacristán (2007), e não o terreno verdadeiro. São os educadores que farão essa transposição nos diferentes territórios considerando suas especificidades. Isso é autoria. O caminho da justiça social passa pelo enfrentamento e pela construção, e não por uma mera reação paralisante frente ao instituído.

Na contramão do observado em relação à BNCC, na produção do Currículo da Cidade – EI há o entendimento de ter havido um movimento maior de participação, de acordo com os achados da pesquisa. Grande parte dos educadores afirmaram ter tido a possibilidade de conhecer e refletir sobre o documento mesmo ele não estando pronto ainda, além da possibilidade de fazer indicações por meio das consultas públicas. Além disso, as ações que se concretizaram após a publicação do currículo corroboraram com a apropriação de suas indicações, dada a complexidade do documento. A autonomia dos educadores é apresentada como existente por quase a totalidade dos educadores da Rede respondentes. Por se tratar de número relevante (mais de 15 mil participantes de todas as regiões da cidade) entendemos ser possíveis movimentos de tradução mais autorais. Importante salientar que há movimentos contrários ao documento pela presença de concepções arraigadas sem propensão às mudanças, ou advindas de concepções diferentes das que estão presentes no documento. O entendimento dos coordenadores pedagógicos, captado nas entrevistas, é que muito mais do que resistências, há insegurança ou receio frente ao novo. O histórico de mudanças na gestão também corrobora com esses sentimentos. Esse cenário configura-se como desafio aos CPs no planejamento da formação continuada que acontece nas escolas e ao poder público no planejamento de suas ações.

Além desse, foram identificados outros desafios que merecem atenção e encaminhamentos urgentes. A formação, tanto inicial quanto continuada, é objeto amplamente discutido. A compreensão da política passa pelos processos de construção de conhecimentos anteriores. Os estudos realizados nos espaços escolares são essenciais (afinal, os adultos também aprendem por meio da interação com os outros e com os objetos de estudo), mas a formação inicial tem papel fundante no processo de vir a ser professor: para garantir direitos é preciso conhecer os princípios e as concepções do trabalho com as infâncias.

Outros achados da pesquisa envolvem as condições de trabalho, proporção adulto-criança, carreira, salários, que não podem ser ignorados. Especificamente no caso da Rede Municipal de São Paulo há, ainda, a diferença entre as unidades diretas e parceiras que impactam a política educacional: carga horária, espaços de formação, salários, entre outros. São aspectos que efetivamente não podem ser desmerecidos e que afetam não somente a interpretação e tradução do currículo, mas a garantia dos direitos dos bebês e das crianças. E isso se relaciona com um dos contextos do Ciclo da Política que é o contexto dos resultados ou efeitos. Ele diz respeito diretamente com as oportunidades possíveis aos sujeitos de direito a partir das políticas planejadas. Nos provoca a refletir se, de fato, estamos atuando para a diminuição dos problemas que são persistentes nos países subalternizados.

Consideramos, portanto, que os estudos realizados no decorrer desses três anos nos permite concluir que a tese levantada no início deste trabalho de pesquisa se confirma, ou seja, embora haja a proposição de uma política fundamentada em preceitos neoliberais e que limitam, de diferentes formas por meio de prescrições curriculares, produção de materiais didáticos estruturados, entre outros, a prática docente, é nos processos de interpretação e de tradução da política que se efetivam os movimentos de resistência e de criação que consideram a diversidade presente e a possibilidade de práticas emancipatórias que caminham na contramão das políticas hegemônicas. Cremos haver um grupo considerável de educadores (e não só na Rede) já não mais ingênuos e que têm lutado de forma veemente pela garantia dos direitos dos bebês e das crianças da Rede Pública, notadamente os mais vulneráveis, porque são estes os sujeitos presentes nas unidades educacionais públicas, com os quais temos responsabilidades. Neste lugar, não há espaço para processos alienantes. Da mesma forma, batalham por condições melhores de trabalho que respeitem suas trajetórias.

Temos certeza de que isso é um projeto longo, por isso processo. Há, como indicado, muitos obstáculos a serem superados. Mas, se podemos constatar que as naturalizações e reproduções têm diminuído é sinal de que as vozes dos grupos silenciados e marginalizados historicamente estão se fazendo presentes. Começam de forma tímida e vão, aos poucos, ganhando lugar nos espaços escolares e fora deles.

Uma tese de doutorado tem limites. Impostos pelo tempo da pesquisa e pelo recorte histórico (datado). Muitas ainda são as inquietações provenientes das próprias provocações e limites do trabalho. Apesar dos limites, consideramos que atingimos o objetivo proposto e respondemos à questão de partida que nos guiou ao longo de todo o percurso. Todavia, uma tese é o início de um outro percurso, nosso ou de outros: há muito a ser descortinado especialmente quando falamos da educação, processo essencial para emancipação e mudanças

na sociedade. Abrem-se aqui, por isso, outros horizontes. Pretendemos divulgar este trabalho em seminários, conferências, congressos e produções acadêmicas, dando vida ao texto e guardando-nos para o momento oportuno.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de O. A construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de São Paulo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 252-273, jan./abr. 2015.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 22. Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.
- ALMEIDA, Fátima B. de. *A implementação da proposta curricular de educação infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade federal de Juiz de Fora, MG, 2014.
- ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Héilton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 425-468, jul./dez. 2007.
- APPLE, Michael. W. *Ideologia e Currículo*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Conhecimento oficial - a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- _____. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999b.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. IN. MOREIRA, A.F.B. e SILVA. T.T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Cortez, p. 39 – 57, 2001.
- _____. *Manuais e trabalho docente*. Lisboa: Didactica Editora, 2002.
- _____. Lições das escolas democráticas. In: APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____. BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. *Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria C. S.; FERNANDES, Susana. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. *Educação & Realidade*. Vol. 30, nº 1, p. 23-48, jan. - jun. 2005.

BHABHA, Homi. K. Ética e estética do globalismo: uma perspectiva pós-colonial. In: BHABHA, H. K. *et al. A Urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, p.21-44, 2007.

BIRNBAUM, Allan. Some latent trait models and their use in inferring an examinee’s ability. In: LORD, Frederic M.; NOVICK, Melvin R. *Statistical theories of mental test scores*. Charlotte, NC: Information Age, 2008. p. 393-479. [Original 1968]

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de novembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*. MEC/SEB – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.*

_____. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 20, nº 3, p. 5-24, 2006.

BOITO, Armando. Relações de classe na nova fase do neoliberalismo brasileiro. In: *Congrès Marx International IV* (Francia), 2004.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CALDAS, Luiz A. M.; VAZ, Marta R. T. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. *Espaço do Currículo*, v.9, n.1, p. 149-157, Janeiro a Abril de 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Histórias entrelaçadas: a criação dos Parques Infantis Paulistanos e a trajetória da educação brasileira. *Revista Magistério*, nº 2, p. 10-17, São Paulo: SME/DOT, 2015.

CAMPOS, Roselane de F., DURLI, Zenilde, CAMPOS, Rosânia BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. *Retratos da Escola*, 13(25), 170–185, 2019.

CAPALBO, Roberta B. *Política pública de educação e proposta curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia*. 2010, 136 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

CARVALHO, Celso do P. F de; RUSSO, Miguel H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). *Colección Sur Sur*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 50-62, Setembro, 2005.

COSTA, Sandra C. *A educação infantil no município de Contagem-MG: Análise de uma política (1996-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2010.

COSTA, Vanessa do S. S. *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?* Tese (Doutorado em Educação) PUC – SP, 2018.

CROCE, Marta L. *A construção do consenso em políticas públicas: um estudo sobre a gênese do programa de desenvolvimento educacional (PDE) do Estado do Paraná (2002-2007)*. 2013. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

CUNHA, Adriana dos S. *Política educacional, currículo e avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista*. 2010, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2010.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

_____. Globalization, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*. V. 41, n. 2. p. 117-149, maio de 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

FALK, J. (org.). *A abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016

FILGUEIRAS, Luiz. *História do Plano Real: fundamentos, impactos e contradições*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. *En publicación: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto, 2006.

FOUCAULT, Michael. *Michael Foucault: politics, philisophy abnd culture – interviews and other writings 1977-1984*. New York: Routledge, 1988.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire. In C. A. Torres et al., Educação, Poder e Biografia Pessoal. *Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 85-96, 2000

GALIAN, Cláudia V.A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.4 n.153 p.648-669 jul./set. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. *et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GENNARI, A. M. *Globalização e a Nova Estratégia de Acumulação Capitalista sob a Hegemonia Neoliberal no Brasil nos Anos 90*. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Economia, 2001.

GIROTTI, Eduardo. D. Pode a política mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação e Sociedade*, vol.40, p. 1-21. Campinas, 2019.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

GOODSON, Ivor. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron (org.) *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 109-126, 1999.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GORZONI, Silvia de P.; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Tradução Manuel Cruz; Revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978

GROULX, Lionel-Henry. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 95-124. 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, Ede. de M. Estado e Políticas Sociais. *Caderno Cedes*, ano XXI, nº 55, p. 30-41 novembro/2001.

HOSTINS, Regina C. L.; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. Revista online de *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019

JARDIM, José Maria; SILVA, Sérgio Conde de Albite; NHARRELUGA, Rafael Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas de informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.14, n.1, p. 2-22, jan./abr. 2009.

JESUS, Roseli B. de. *Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso*. 2014, 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.

KRAMER, Sonia (Org.). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULLOK, Maisa G. Brandão. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?* São Paulo: Annabluma, 2000.

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). *Colección Sur Sur*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LEHER, Roberto. Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*. Edição 03. São Paulo, fev. 1999, p. 19-30.

LEITE, Alessandra R. B. *Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME – SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas*. 2018, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC – SP. São Paulo, SP, 2018.

LIMA, Iana G. de; GANDIN, Luís A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. GT05 - *Estado e Política Educacional*. 35ª Reunião Anual da Anped, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LORD, Frederic M. The relation of test score to the trait underlying the test. *Educational and Psycho - Logical Measurement*, v. 13, n. 4, p. 517-549, Dec.1953.

LORD, Frederic M.; NOVICK, Melvin R. *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1968. (The Addison-Wesley Series in Behavioral Science. Quantitative Methods).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, David. Melhor impossível: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o governo Lula. *Universidade e Sociedade*, número 46, Brasília –DF: Andes-SN, p. 120-133. Junho de 2010.

MAGALHÃES, Ana F. de A. *Proposições curriculares do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009 a 2013)*. 2015, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Análise das políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*. Itajaí, Volume 9 nº1, p. 4-16, jan/abr 2009.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

_____; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. A análise do discurso e suas fronteiras. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-p.37, jan./jun. 2007.

MARANGOS, John. The evolution of the term ‘Washington Consensus’. *Journal of Economic Surveys*, vol. 23, nº 2, p. 350-384, 2009.

MARTINS, Carlos E. *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, Leandro F. de. *Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, Maria C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 07-25, 2001.

_____. *A Teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MOREIRA, Antônio. F. B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Revista Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, p. 17-30, set./nov. 1989.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. As contribuições e impasses da teoria curricular crítica. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (Org.) *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1998.

_____. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 137, p.367-381, maio/ago. 2009.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2004.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NAIM, Moises. Fads and fashion in economic reforms: Washington consensus or Washington confusion? *Third World Quarterly*, vol. 21, nº 3, p. 505-528, 2000.

NEIRA, Marcos. JÚNIOR, Wilson A., ALMEIDA, Déberson. A primeira e a segunda versões da BNCC: Construção, Intenções e Condicionantes. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Inês B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Augusto N. C. de. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. *Opinião Pública*, Campinas, vol. 26, nº 1, p. 158-192, jan.-abr. 2020.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORTEGA, Daiani V. *A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: estudo de caso de uma escola interiorana*. 2019, 216 f. UNESP, Presidente Prudente, SP, 2019.

PACHECO, José A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. 14(1), pp. 49-71, 2001.

Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009.

_____. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.

_____; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares*. Apoio da Revista Currículo sem Fronteiras Ermesinde, Portugal – 28 de maio de 2002.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEREZ, José. R. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elisabeth Melo (Org). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 3.ed. S.P.: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001, p.65-73.

_____. Por que pesquisar implementação de Políticas Educacionais atualmente? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

PETERS, Brainard G. *American Public Policy*. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PETRONI, A. P. e SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*; 22 (2): 355-364, 2010.

PINTO, Isabela. C. de M. Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política. *Revista Políticas Públicas*, São Luis, v. 12, n. 1, p. 27-36, jan./jun. 2008.

PLACCO, Vera Maria N. S.; SOUZA, Vera L. T. – Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N.S. – *O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-61.

PLACCO, Vera Maria N. S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. XVII ENDIPE – *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. CE: Fortaleza, 2014.

PONTE, João P. Saberes profissionais, renovação curricular e prática lectiva. Comunicação apresentada nas *I Jornadas sobre Formacion del Profesorado de Ciencias y Matemática* en España y Portugal, Badajoz, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Ano 17, nº 37, 2002.

_____. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set/2005b.

ROBERTSON, Susan L. ‘Refazendo o mundo’: Neoliberalismo e transformação da Educação e do trabalho dos professores. *Revista Lusófona de Educação*. v.9, n.9, 2007. p. 13-34

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. p. 63-92. Porto: Porto, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.

_____. Os processos de globalização. In: SANTOS, B. de S. (Dir.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento. p. 31-106, 2001.

SANTOS, Eduardo. Da geopolítica das potências à geopolítica do conhecimento: financeirização e epistemologias de mercado na educação superior brasileira. *Revista Lusófona de Educação*. V. 48, n. 48, p. 135-150, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Revista Magistério*, nº 2, São Paulo: SME / DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME* Nº 4.548 de 19 de maio de 2017. São Paulo: SME, 2017a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Revista Magistério – 15 anos Centro de Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2017b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Manual de gestão de parcerias: Centro de Educação Infantil – CEI: Portaria SME nº 4.548/2017*. São Paulo: SME, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da Cidade*: Coordenação Pedagógica. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SILVA, Andréia V. *A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira durante o ano de 2013: uma análise sobre os contextos de influência e produção de texto*. 2014, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Juiz de Fora, MG, 2014.

SILVA, Simone. P. da. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, Daiane L de. *Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SOUZA, Egle X. de. *A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora*. 2015, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2015

STIGLITZ, Joseph E. Is there a Post-Washington Consensus? In: SERRA, N.; STIGLITZ, J.E.(eds.). *The Washington Consensus reconsidered: toward a new global governance*. Oxford: Oxford University, p. 41-56.2, 2008.

TAVARES, Manuel. Uma nova ordem educativa mundial: os paradoxos da regulação. In MENARBINI, Andreia, *et al. Políticas de Educação em debate*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

TAVARES, Manuel. SANTOS, Eduardo. Um giro decolonial: perspectivas para uma nova geopolítica epistêmica. *Laplage em Revista*. Sorocaba, vol.6, n.1, p. 104-117, jan.- abr. 2020.

TEODORO, António. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília – DF: Liber Livro, 2011.

TODOS pela Educação. *O que fazemos*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/#o-que-e-advocacy>. Acesso em: 01/nov/2020.

TRICHES, Eliane de F. *A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2018.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002.

VIANA, Ana L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VIEIRA, Jarbas S. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002.

VILELA, Rita A. T. *A Teoria Crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), p. 119-133, 2006.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

_____. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: *Cadernos de Pesquisa*. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Apêndice A – Questionário para professores da Educação Infantil

Marcar apenas uma opção

O objetivo da primeira parte deste questionário é caracterizar os sujeitos que fazem parte da pesquisa; a segunda parte é constituída por um conjunto de questões cujos objetivos são a resposta à questão de pesquisa que formulamos e atingir os objetivos que enunciamos.

Parte I

Unidade de Trabalho

- CEI Direto CEI Indireto CEI Parceiro EMEI CEMEI
 CECI EMEBS

Formação

- Magistério
 Licenciatura Curta
 Licenciatura Plena
 Pós Graduação
 Mestrado
 Doutorado

Gênero

- Feminino
 Masculino
 Outro

Tempo de Magistério

- Até 5 anos
 de 6 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos
 de 21 a 25 anos
 de 26 a 30 anos
 de 31 a 35 anos
 Mais de 35 anos

Parte II

1. Na formulação da política educacional brasileira, especificamente a BNCC, há influências globais/internacionais.

- concordo totalmente
 concordo parcialmente
 nem concordo, nem discordo
 discordo parcialmente
 discordo totalmente

2. Na formulação da política educacional brasileira, especificamente a BNCC, há influências dos contextos políticos, econômicos e sociais nacionais.

- concordo totalmente
 concordo parcialmente

- nem concordo, nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

3. Na formulação da política educacional da cidade de São Paulo há influências internacionais e/ou dos contextos políticos, econômicos e sociais nacionais.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- nem concordo, nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

4. Os educadores que atuam na Rede Municipal de Ensino estiveram representados no processo da produção do Currículo da Cidade da Educação Infantil.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- nem concordo, nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

5. O Currículo da Cidade da Educação Infantil é objeto de análise e estudo nos momentos formativos da unidade educacional.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- nem concordo, nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

6. Os princípios presentes no Currículo da Cidade da Educação Infantil são compreendidos pelos professores e, por isso, traduzidos para a prática.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- nem concordo, nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

7. São percebidas resistências individuais ou coletivas na implementação do Currículo da Cidade da Educação Infantil.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- nem concordo, nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

8. Os educadores envolvidos na implementação do currículo têm autonomia e oportunidades de expressar opiniões, insatisfações, dúvidas ou dificuldades.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- nem concordo, nem discordo
- discordo parcialmente

discordo totalmente

9. As indicações contidas no Currículo da Cidade da Educação Infantil estão presentes no planejamento e na ação diária do professor.

concordo totalmente

concordo parcialmente

nem concordo, nem discordo

discordo parcialmente

discordo totalmente

10. É percebida uma proximidade entre o texto da política, que é o Currículo da Cidade da Educação Infantil, a prática desenvolvida nas unidades educativas e as aprendizagens.

concordo totalmente

concordo parcialmente

nem concordo, nem discordo

discordo parcialmente

discordo totalmente

Apêndice B – Roteiro de Entrevista semiestruturada com Coordenadores Pedagógicos

Objetivo	Categoria	Questão
Compreender os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos.	Formulação da Política Educacional	1. Considera que há influências internacionais/nacionais na formulação da política pública? Quem/Quais são?
Analisar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo.	Currículo	2. Na sua opinião, como o texto da política – o Currículo da Cidade da Educação Infantil – foi construído e quais vozes estiveram presentes?
Analisar a forma como os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo são traduzidos pelos agentes	Tradução do currículo Prática Docente	3. Na sua percepção, como acha que o Currículo da Cidade da Educação Infantil foi recebido pelos professores? 4. Há uma percepção de resistência em relação à implementação da política educacional? 5. Houve autonomia para a produção do projeto da escola com base no currículo? 6. Quais as principais dificuldades identificadas na prática do professor?

Anexo 1 - Dissertações e Teses

Grupo 1 - Processos de formulação da política pública educacional

Referência completa	Objetivo	
<p>A Educação Infantil no município de Contagem – MG: análise de uma política (1996 – 2008)</p> <p>COSTA, Sandro Coelho</p> <p>2010 - Dissertação</p>	<p>. Investigar o processo de formulação de políticas públicas da Educação Infantil em Contagem – MG.</p> <p>. Evidenciar as concepções, os objetivos e os atores sociais nas etapas presentes na formulação das políticas e em relação à produção dos textos.</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Estudo empírico</p> <p>. Entrevista semiestruturada</p> <p>. Análise documental</p> <p>. Ciclo de políticas: contexto de influência e contexto de produção de texto</p>	<p>. Abordagem sociológica: Vieira (2006)</p> <p>. Abordagem do ciclo de políticas: Ball (1994) / Bowe, Ball e Gold (1992)</p> <p>. Políticas públicas: Easton (1970) / Campbell (2002) / Kingdon (2006) / Muller e Surel (2002) / Ball (1994) / Mainardes (2006)</p>	<p>. O período de passagem da educação infantil da assistência para a educação gerou uma série de tensões</p> <p>. A implementação de uma política tem muitos atores sociais</p> <p>. Ausência de serviços educacionais para crianças de 0 a 6 anos no município pesquisado.</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>A construção do consenso em políticas públicas: um estudo sobre a gênese do programa de desenvolvimento educacional (PDE) do estado do paraná (2002-2007)</p> <p>CROCE, Marta Lúcia</p> <p>2013 - Tese</p>	<p>. Desvelar o processo de constru�o de uma política pública, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – do Paraná, implantado em 2006 para ofertar forma�o continuada aos professores do cargo do magistério.</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Abordagem qualitativa</p> <p>. Análise de fontes documentais</p> <p>. Depoimentos de profissionais que atuaram no planejamento e implementa�o do Programa</p> <p>. Análise do discurso</p>	<p>. Literatura pertinente às disciplinas de ciência política, administra�o pública, sociologia da educa�o e forma�o de professores</p> <p>. Análise do discurso: Pêcheux / Fairclough / Orlandi</p>	<p>. O programa instala-se “como uma política pública de bom governo para uma boa sociedade”.</p> <p>. O PDE/PR permitiu instaurar um cenário de paz no setor da educa�o que, historicamente, foi marcado por embates e disputa de poder.</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>Orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso</p> <p>JESUS, Roseli Batista de</p> <p>2014 - Tese</p>	<p>. Analisar as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, com o propósito de compreender de que forma foram elaboradas</p> <p>. identificar os discursos produzidos pelos sujeitos/atores envolvidos nestes contextos de produção do texto curricular do estado do Mato Grosso</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Entrevistas e narrativas escritas dos profissionais que atuam em órgão central e nas escolas (total de dezessete).</p>	<p>. Ciclo de Política (considerando-se os contextos de influência, de produção do texto e da prática): Sthephen Ball / Richard Bowe</p> <p>. Análise do discurso: Michael Pêcheux / Eni Orlandi</p>	<p>. Influência internacional, nacional e local na produção do texto da política. São presentes também no discurso dos profissionais que atuaram na sua produção.</p> <p>. Implementação gradativa com presença de resistência por parte de alguns educadores.</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Limeira durante o ano de 2013: uma análise sobre os contextos de influência e produção de texto</p> <p>SILVA, Andréia Vaz</p> <p>2014 – Dissertação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Analisar o processo de elaboração de uma versão da proposta curricular de 2013 para os anos iniciais do EF de Limeira (SP). . Analisar o texto da política curricular que foi construído por diversos atores da rede . Proposição de Plano de Ação Educacional para a implementação curricular. 	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<ul style="list-style-type: none"> . Pesquisas documentais . Entrevistas . Grupo focal . Questionário . Ciclo de Política 	<ul style="list-style-type: none"> . Ciclo de Política (contexto de influência e produção de texto): Stephen Ball / Mainardes / Bowe . Pedagogia Histórico-crítica: Saviani . Currículo: Sacristán / Young 	<p>A proposta curricular, construída a muitas mãos, veio junto com a reorganização da estrutura organizacional da Secretaria de Educação, em 2013.</p> <p>Para que o currículo prescrito, de perspectiva histórico-crítica, possa ser implementada será necessário: produzir novos textos de apoio e organizar processos de formação docente.</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)</p> <p>TRICHES, Eliane de Fátima</p> <p>2018 - Dissertação</p>	<p>. Analisar o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - referência nacional para a formulação dos currículos da Educação Básica dos sistemas e das redes escolares - e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Abordagem qualitativa</p> <p>. Ciclo de Políticas - etapa da formulação</p> <p>. Análise do discurso público</p>	<p>. Currículo: Moreira e Candau (2007) / Apple (1994) / Sacristán (2000) / Goodson (2014) / Lopes (2008)</p> <p>. Política educacional: Palumbo (1994) / Azevedo (2004)</p> <p>. Ciclo de Políticas: Palumbo (1994)</p> <p>. Teoria do discurso: Ernesto Laclau</p>	<p>“Constatou-se, a partir dos estudos realizados, que a BNCC integra as reformas educativas de viés neoliberal que têm sido pensadas globalmente a partir de 1990 e que tem como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”. (p. 8)</p> <p>. As “vozes” presentes na BNCC são de parceiros como UNDIME, CONSED e Movimento pela Base o que revela as intenções/concepções presentes no documento.</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>BNCC como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?</p> <p>COSTA, Vanessa do Socorro Silva da 2018 - Tese</p>	<p>. Analisar a construção da BNCC em seu aspecto global, nacional e local com foco na Rede Municipal de Educação de Soure – PA.</p> <p>. Compreender a percepção dos atores (professores) sobre a BNCC</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Abordagem qualitativa</p> <p>. Pesquisa bibliográfica e documental</p> <p>. Pesquisa de campo – grupo focal</p> <p>. Ciclo de Políticas</p>	<p>. Ciclo de políticas: Stephen Ball</p> <p>. Educação e Globalização: Boaventura de Souza Santos / Torres e Burbules / Milton Santos / Barroso / Ball</p> <p>. Estado e Governança: Carnoy / Simionatto / Bresser Pereira / Forjaz / Cotinho / Bolivar</p> <p>. Currículo e Políticas Curriculares: Arroyo / Pacheco / Sacristán / Barroso / Apple / Macedo / Candau / Galian</p> <p>. BNCC: Alves / Macedo / Lopes / Saviani / Avelar e Ball</p>	<p>Analisar os contextos global (construção da BNCC), nacional (agenda global da educação) e local (com os educadores) permitiu verificar que a concepção de educação presente o controle, padronização de conteúdos, metas e padrões de aprendizagem.</p> <p>Porém, a produção do currículo local confere novos sentidos à BNCC porque envolve a prática dos professores e o processo de recontextualização do currículo.</p>

Grupo 2 - A política curricular das Redes – o processo de implementação

Referência completa	Objetivo	
<p>Política Educacional, Currículo e Avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implementação da reforma curricular paulista</p> <p>CUNHA, Adriana dos Santos</p> <p>2010 - Dissertação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender os impactos da reforma educacional no cotidiano escolar. . Compreender a representação dos professores sobre a reforma educacional 	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<ul style="list-style-type: none"> . Análise documental . Pesquisa semiestruturada 	<ul style="list-style-type: none"> . Currículo / Avaliação: Sacristán (2000) . Escola e trabalho docente: Paro (2001) / Silva Júnior e Ferretti (2004) 	<ul style="list-style-type: none"> . Resistências ou aceitações em relação à reforma educacional são provenientes, em grande parte, das condições culturais e da prática escolar do que da compreensão do significado político da reforma.

Referência completa	Objetivo	
<p>A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral</p> <p>ALMEIDA, Fátima Bernadete de</p> <p>2014 – Dissertação</p>	<p>. Analisar a proposta curricular desde a organização até a implementação</p> <p>. Analisar quais as dificuldades do processo de implementação das orientações curriculares para a Educação Infantil advindas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora na Escola Municipal Elisa Amaral.</p> <p>. Comparar os documentos oficiais e a realidade da uma escola de EI (4-6 anos)</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Pesquisa qualitativa</p> <p>. Análise dos materiais curriculares</p> <p>. Entrevistas semiestruturadas que objetivaram captar e analisar a percepção dos atores da instituição acerca do processo de implementação da Proposta Curricular para a EI da Escola Municipal Elisa Amaral</p>	<p>. Currículo: Amaral (2007) / Moreira e Candau (2008) / Kramer (2001)</p> <p>. Currículo e EI: Salles e Farias (2012) / Micarello (2007)</p> <p>. Projetos Pedagógicos: Hernández (1998) / Antunes (2012)</p>	<p>. Há muitas dificuldades na implementação curricular, entre elas, número reduzido de docentes, falta de coordenador pedagógico na escola, falta de conhecimento técnico pelos professores (trazidos no currículo)</p> <p>. Proposição de um plano de intervenção educacional como ferramenta para auxiliar a escola no processo de implementação curricular</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás</p> <p>SILVA, Simônia Peres da</p> <p>2014 - Tese</p>	<p>. Investigar processo de implementação do Programa “Pacto pela Educação” e os impactos na gestão escolar e processos de ensino e de aprendizagem (como são apropriados pelos educadores esses processos).</p> <p>. Analisar as relações existentes entre políticas educacionais nacionais e estaduais e as orientações formuladas pelos organismos internacionais multilaterais</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Observação de situações formais e informais (em 3 escolas)</p> <p>. Entrevistas semiestruturadas</p> <p>. Pesquisa documental</p>	<p>. Políticas educacionais fundamentadas no materialismo histórico e dialético.</p> <p>. Gramsci / Dermeval Saviani / Gaudêncio Frigotto / José Carlos Libâneo / Lúcia Maria Wanderley Neves / Luiz Carlos de Freitas / Olinda Evangelista.</p>	<p>. Influência significativa de organismos internacionais e ONGs na implementação das reformas educacionais.</p> <p>. Existência de políticas meritocráticas.</p> <p>. Esvaziamento do protagonismo dos professores em sala de aula.</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora</p> <p>SOUZA, Egle Xavier de</p> <p>2015 - Dissertação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Analisar os processos de elaboração e de implementação do Currículo da Educação Infantil no município de Juiz de Fora. . Conhecer os desafios da implementação curricular pelo olhar dos profissionais que atuam na gestão administrativa. . Formular plano de Ação Educacional com o objetivo de colaborar com o processo de implementação curricular. 	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<ul style="list-style-type: none"> . Abordagem qualitativa . Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> . Trajetória da Educação Infantil: Lopes, Mendes e Faria (2005) / Wadsworth (1999) / Gondra (2002) / Kramer (2003) / Kuhlmann (2010) . Currículo: Oliveira (1994) / Pacheco (2005) 	<ul style="list-style-type: none"> . Necessidade de investimento no processo de implementação curricular (ponto de partida para a construção do plano de trabalho)

Referência completa	Objetivo	
<p>Proposições curriculares do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009 a 2013)</p> <p>MAGALHÃES, Ana Flávia de Aquino</p> <p>2015 - Dissertação</p>	<p>. Investigar a implementação da política pública educacional no município de Belo Horizonte.</p> <p>. Identificar os usos que as escolas fazem das Proposições Curriculares a partir do acompanhamento de pedagogos e professores (a percepção desses atores).</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Estudo de caso</p> <p>. Entrevista semiestruturada</p>	<p>. Políticas públicas: Stephen Ball / Jefferson Mainardes / Arroyo / DALben / Zaidan</p>	<p>. Necessidade de investimento na formação permanente da equipe gestora que atua na Secretaria de Educação e dos profissionais que atuam na escola para a implementação da política pública.</p>

Referência completa	Objetivo	
<p>A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: estudo de caso de uma escola interiorana</p> <p>ORTEGA, Daiani Vieira</p> <p>2019 - Dissertação</p>	<p>. Analisar o processo de implementação curricular durante a gestão de José Serra (2007-2010) no estado de São Paulo e a percepção dos professores acerca dos efeitos na ação docente (professores de uma escola paulista).</p> <p>Viés: reformas curriculares e ascensão do pensamento neoliberal</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<ul style="list-style-type: none"> . Abordagem qualitativa . Estudo de caso . Pesquisa bibliográfica . Entrevista semiestruturada . Análise de documentos 	<p>Currículo e contexto neoliberal:</p> <p>Santos / Gentili / Castanho / Militão / Peroni / Bianchetti / Anderson / Souza e Oliveira / Ball / Libâneo</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Reforma curricular formulada por especialistas da educação e implementada “de cima para baixo”. . Rejeição / resistência por parte dos professores motivada por: falta de participação docente no processo de produção curricular e presença de diferentes concepções nos documentos. . Mesmo com a formulação de um conjunto de ações para sua consolidação, professores adotaram diferentes estratégias para contextualizar os conhecimentos à realidade da escola.

Grupo 3 - Tradução das políticas: as percepções e ações dos educadores em foco

Referência completa	Objetivo	
<p>Política pública de educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia</p> <p>CAPALBO, Roberta Braga 2010 - Dissertação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Analisar a interpretação e aplicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo – política pública educacional vigente no currículo em prática na sala de aula. . Verificar o nível de eficácia das políticas públicas educacionais no processo de tradução pelos docentes 	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<ul style="list-style-type: none"> . Pesquisa teórica . Coleta de opiniões de professores universitários e professores da Rede Pesquisa histórica 	<ul style="list-style-type: none"> . Pesquisa teórica: Paulo Freire / Pedro Demo / Enrique Dussel / Mario Sergio Cortella / Lombardi 	<ul style="list-style-type: none"> . A proposta Curricular do Estado de São Paulo não é uma política pública eficaz por desconsiderar, no processo de implementação, os sujeitos pedagógicos. . Necessário investir na formação dos educadores . Educadores precisam ter consciência de sua responsabilidade com os educandos

Referência completa	Objetivo	
<p>Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo</p> <p>MELO, Leandro Ferreira de</p> <p>2014 - Dissertação</p>	<p>. Analisar a percepção de dezessete profissionais do magistério acerca da construção e implementação da Proposta Curricular de 2008 do Estado de São Paulo</p> <p>. Analisar o impacto da Proposta Curricular para a prática pedagógica</p>	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<p>. Abordagem qualitativa</p> <p>. Grupo focal</p> <p>. Entrevistas semiestruturadas</p> <p>. Análise documental</p> <p>. Análise do discurso</p>	<p>. Currículo: Apple / Sacristán / Garcia e Moreira / Moreira e Silva / Silva</p> <p>. Análise do discurso: linha francesa</p>	<p>. Dualismo nas percepções dos educadores: crítica à forma como foi construída a proposta e organizada sua implementação ao mesmo tempo que acreditam na importância do material estruturado porque representa direcionamento para as escolas paulistas.</p> <p>. Presença de descontentamentos (que geram resistências) sobre progressão continuada, descompasso entre material estruturado e “realidade” dos alunos e, por fim, a visão de que o documento curricular é instrumento de “assujeitamento ideológico”.</p>

Referência completa	Objetivo	
BNCC e produção de sentidos na Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos SOUZA, Daiane Lanes de 2018 – Dissertação	<ul style="list-style-type: none"> . Analisar a produção de sentidos e Educação Infantil a partir dos discursos presentes na BNCC e realizado pelos gestores as Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria – RS. . Analisar a construção histórica da educação infantil no país. 	
Metodologia e Coleta de dados	Referencial teórico	Principais resultados
<ul style="list-style-type: none"> . Estudo qualitativo explicativo . Entrevistas . Análise das diferentes versões da BNCC: Ciclo de políticas (contexto de produção de texto, contexto de influência e contexto da prática) . Interpretação dos dados: Análise do discurso 	<ul style="list-style-type: none"> . Infância / Educação Infantil: Kuhlmann (1998) / Gonçalves e Nogueira (2013) / Andrade (2010) . Políticas públicas educacionais: Antunes, Aita e Sarturi (2016) . Currículo: Barbosa (2016) / Silva (2015) . Ciclo de Políticas: Stephen Ball (1994) / Mainardes (2006) . Análise de Discurso: Pêcheux (2010) / Orlandi (2015) 	<ul style="list-style-type: none"> . A BNCC apresenta-se como caminho para uma educação de qualidade e, por isso, deve ser implementada . Faltam políticas articuladas para a Educação Infantil . Há ainda muitas tensões sobre a “função” da educação infantil no processo de ensino e aprendizagem . Há um distanciamento entre a produção da BNCC e sua implementação na escola: processo complexo