



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE_n)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

LUZIA DE MARILAC PEREIRA DE CASTRO

**PERCURSOS E DESAFIOS DO MUNICÍPIO DE MATINA NO PROCESSO DE
(RE)ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE ALTERA COM A BNCC?**

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2020

LUZIA DE MARILAC PEREIRA DE CASTRO

**PERCURSOS E DESAFIOS DO MUNICÍPIO DE MATINA NO PROCESSO DE
(RE)ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE ALTERA COM A BNCC?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Márcia Campos Pereira.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2020

C352p

Castro, Luzia de Marilac Pereira de.

Percursos e desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da educação infantil: o que altera com a BNCC?. / Luzia de Marilac Pereira de Castro, 2020.

135f. il.

Orientador (a): Dr^a. Sandra Márcia Campos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 122 – 130.

1. Educação infantil. 2. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 3. Política Pública. 4. Diretrizes Curriculares. I. Pereira, Sandra Márcia Campos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

LUZIA DE MARILAC PEREIRA DE CASTRO

**PERCURSOS E DESAFIOS DO MUNICÍPIO DE MATINA NO PROCESSO DE
(RE)ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE ALTERA COM A BNCC?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração: Ensino na Educação Básica e linha de pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira – Orientadora _____ 

Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos (UFBA) _____ 

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB) _____ 

Aprovada em: 11 de fevereiro de 2020.
Vitória da Conquista-BA.

Ao meu amado José Roberto
Às minhas filhas Luíza Ingrid e Jéssica
Ao meu filho Luís Fernando
À minha mãe Arlinda.

AGRADECIMENTOS

Toda vez que fiz o que quis, o que sonhei, depusitei dedicação, alma e coração, fui à luta, fiz e me realizei. Agradeço pela oportunidade de fazer mestrado, a essa altura da vida, uma conquista e uma realização pessoal que qualificam a minha missão de servir e me fornecem mais suporte técnico no intuito de contribuir para a formação de pessoas e consequentemente dar minha contribuição cidadã, no universo em que vivo e milito.

Sabia da carga e dos desafios que teria que suportar, sobretudo porque não tive dispensa integral do trabalho, por ter filho menor e por ter que me deslocar a mais de trezentos quilômetros para as aulas e tarefas do mestrado. Confesso que essas condições adversas só me fortaleceram e deram gás a minha luta; minhas viagens, minhas madrugadas de estudo, todo cansaço e ansiedade são os pontos em relevo que enobrecem a minha conquista. Sei que agora sou guardiã de ensinamentos que só me serão úteis se puder compartilhá-los, eles só terão vida e movimento se aplicados com a mesma paixão também nas escolas pobres e desaparelhadas do meu sertão; quero ter vida e saúde para fazer isso.

Agradeço, de forma muito especial, a minha orientadora Dr^a Sandra Márcia Campos Pereira, que me deu suporte para os estudos foucaultianos, proporcionou embasamento, aconselhamento e ajuste dos conteúdos, além de me direcionar para a realização e concretização deste estudo.

A minha família, que suportou minhas ausências, que dividiu comigo as tarefas de casa e fez por mim as obrigações que fui obrigada a deixar para trás, toda vez que viajava ou tinha que me recolher para os estudos. Ao meu companheiro José Roberto Teixeira, minhas filhas Luíza Ingrid e Jéssica, meu filho Luís Fernando.

Aos amigos, pela torcida, pelo incentivo e pela força nos momentos de ansiedade e desânimo.

Aos colegas de trabalho, em especial às professoras da Creche, pelo suporte e ajuda nas horas que tive de me afastar. Agradeço imensamente à direção da Creche, na pessoa de Maria das Graças Fernandes, pelo apoio dado na concretização deste trabalho, à Keite Fernandes e à Bruna Gisele.

Aos colegas de pós-graduação em Ensino, especialmente à minha 'irmã de alma' Cymone Martins, com quem dividi minhas angústias, preocupações, alegrias e conquistas, ao longo desse trajeto. E à colega Rosimeiry Prado, pelo companheirismo.

A minha mãe Arlinda Pereira de Castro, minha primeira e eterna professora, que, agora com 84 anos, me revestiu de forças, apoios e incentivos para mais essa jornada de minha vida.

Aos companheiros de estudo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Gestão da Educação Básica (GEPPEB/UESB).

Ao professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn/ UESB) Benedito Gonçalves Eugênio e à avaliadora externa professora Dr^a Marlene dos Santos Oliveira, pela leitura atenta e pelos direcionamentos que elevaram a qualidade do meu trabalho.

Por fim, agradeço a todos os professores do PPGEn, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender durante os dois anos de mestrado. E a todas as outras pessoas que me ajudaram e me acolheram ao longo dessa jornada; aos que sofreram comigo e que abraçaram comigo esses momentos.

A LUZ IA... A EIRA, O MAR, O ASTRO

Capturada é uma palavra advinda das leituras que realizei das obras de Foucault (1992). Em seus escritos, ele usa a palavra “*captura*” para se referir ao binômio saber-poder que captura a vida em dispositivos construídos pelas práticas sociais. Aqui, nesta pesquisa, fui capturada e seduzida pelos estudos, obras e reflexões de Michel Foucault que me foram apresentados pela professora orientadora Sandra Márcia. Inicialmente resisti, mas gradualmente fui me apaixonando pela perspicácia e inteligência de Foucault ao analisar os problemas da sociedade, mostrando que é possível ver além “das camadas do iceberg”. Fui capturada também pelas poesias desde a minha adolescência.

E ao ler a tese de doutorado da professora Marlene Oliveira dos Santos, fui capturada, dessa vez, pela possibilidade de deixar o texto científico mais leve e mais poético, sem perder o rigor que a ciência exige. Fui capturada pela possibilidade de brincar com as palavras. “Sempre gostei de ficar olhando os nomes que tem dentro dos nomes. Tem tantos nomes dentro dos nomes” (SANTOS, 2017, p. 30). Assim, também brinquei com os nomes dentro do meu nome.

A **luz** que tem dentro do meu nome
Traduz o quê?
Metade de mim é aurora
E a outra metade é embaraço
Metade de mim é brilho
E a outra metade é nevoeiro
Metade de mim é resplandecência
E a outra metade é véu
Metade de mim é dia
E a outra metade é noite
Metade de mim é sol
E a outra metade é sombra
Sou assim feita de metades opostas
Que se complementam, se arrematam
E se subtraem...

Meu nome é verbo **ia**
E isso traduz o quê?
Metade de mim é pretérito imperfeito
A outra metade é presente
Metade de mim é subjuntivo
A outra metade é indicativo
Metade de mim é oblíquo
E a outra metade justiceira
Metade de mim segue
E a outra metade fica
Metade de mim é certeza

E a outra metade é confusão
Sou assim, como o verbo ir
Irregular em suas conjugações
Quando eu for, se eu fosse, mas vou indo...

A **eira** está em meu nome
E isso expõe o quê?
Metade de mim é superfície
E a outra metade é profundidade
Metade de mim é varanda
E a outra metade é galpão
Metade de mim é extinção
E a outra metade é começo
Metade de mim é atroz
E a outra metade é afeto
Metade de mim é transgressão
E a outra metade observação
Sou feita de opostos
Transito entre os dois lados
Vou descobrir o que me fez assim....

O **mar** tem meu nome
Meu nome tem o **mar**
E isso revela o quê?
Metade de mim é profusão
E a outra metade é privação
Metade de mim é afluência
E a outra metade é dispersão
Metade de mim é chuva
E a outra metade é sobriedade
Metade de mim é labirinto
E a outra metade é quietude
Metade de mim é vastidão
E a outra metade é estreiteza
Carrego o mar em mim
Sou oceano, sou deserto
Sei que há mar, sei amar...

Meu nome também é **astro**
E isso define o quê?
Metade de mim é grandeza
E a outra metade é privação
Metade de mim é encanto
E a outra metade é descontinuação
Metade de mim é acaso
E a outra metade é tribulação
Metade de mim é bússola
E a outra metade é indecisão
Metade de mim é tertúlia
E a outra metade é incompletude
As metades me completam
As metades me definem
Minhas metades, meu nome, minha história...

Luzia de Marilac Pereira de Castro

RESUMO

O presente estudo trata da temática Percursos e desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado a partir da BNCC. No cenário educacional do país, o momento é de (re)elaboração das diretrizes curriculares da educação básica com a aprovação da BNCC, nesse sentido é imprescindível, tanto no meio acadêmico, quanto em outros âmbitos, a discussão sobre os percursos e os desafios dos municípios nesse momento de (re)elaboração curricular. Por isso, indagou-se nesta pesquisa sobre os percursos e os desafios do município de Matina-BA no processo (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Para atingir seu escopo, delineou-se como objetivo geral analisar os percursos e os desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular. Esse objetivo desdobrou-se em outros três, mais específicos: discutir e analisar documentos normatizadores das diretrizes curriculares da Educação Infantil; analisar os discursos sobre o processo de construção, organização e aprovação da BNCC da Educação Infantil no Brasil e analisar ações realizadas e programadas pelo município de Matina sobre a (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil. As discussões teórico-metodológicas e as análises dos resultados deste estudo são subsidiadas pelos postulados do pensador francês Michel Foucault que tratam do discurso, saber, poder, vontade de verdade e governamentalidade serviram para problematizar as práticas sociais extraídas dos acontecimentos discursivos pronunciados em torno do processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil de acordo com a BNCC, no município de Matina. Os dados foram coletados e analisados com base em três eixos discursivos: Participação da comunidade escolar no processo de (re)elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, Formação dos profissionais do magistério e Adequação física das escolas de Educação Infantil e recursos didáticos. Dentro de uma abordagem discursiva, foram entrevistados seis sujeitos que ocupam lugares diferentes na Educação Infantil no município de Matina: secretária municipal de educação, coordenadora pedagógica, docente, direção, conselheira de educação e pai de aluno. Os resultados desta pesquisa evidenciam os seguintes desafios e percursos do município: o processo de discussão/construção da Base ficou restrito a técnicos da secretaria municipal de educação; o município realizou duas formações com carga horária de quatro e oito horas, respectivamente, para os docentes da Educação Infantil, essas formações não corresponderam às expectativas dos participantes; muitos professores sentem-se desmotivados por falta de valorização docente; o município não dispõe de um recurso específico para a realização da formação; as escolas que atendem a Educação Infantil são inadequadas e existe escassez de recursos didáticos para implementação do que está na BNCC.

Palavras-chave: Educação Infantil. Política Pública. Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

The present study deals with the theme of paths and challenges of the municipality of Matina in the process of (re) elaboration of the curriculum guidelines for Early Childhood Education and what can be changed in the Common National Curriculum Base (BNCC). In the country's educational scenario, the moment is of (re)elaboration of the curricular guidelines of basic education with the approval of the BNCC. In this sense, it is essential, both in the academic environment and in other areas, to discuss the paths and challenges of the municipalities during the process of curricular (re)elaboration. Therefore, during this research we inquired about the paths and challenges of the municipality of Matina-BA in the process of (re)elaboration and implementation of the curricular guidelines of Early Childhood Education according to the National Common Curriculum Base. In accordance to the defined scope, the general objective of the research was to analyze the paths and challenges of the municipality of Matina in the process of (re)elaboration and implementation of the curricular guidelines of Early Childhood Education according to the National Common Curricular Base. This objective was unfolded in three other, more specific objectives: discussion and analysis of documents that standardize the curricular guidelines of Early Childhood Education; analysis of the discourses on the process of construction, organization and approval of the BNCC on Early Childhood Education in Brazil and analysis of the actions carried out and scheduled by the municipality of Matina on the (re)elaboration and implementation of the curricular guidelines of Early Childhood Education. The theoretical discussions and the analysis of the results of this study are subsidized by the method(s) and postulates of the French thinker Michel Foucault. The archaeological method and genealogical and foucaultian postulates dealing with discourse, knowledge, power, will of truth and governmentality served to problematize the social practices extracted from the discursive events pronounced around the process of (re)elaboration of the curricular guidelines of Early Childhood Education, in the municipality of Matina, according to the BNCC. The data were collected and analyzed based on three discursive axes: Participation of the school community in the process of (re)elaboration of the Curricular Guidelines of Early Childhood Education, training of teaching professionals and physical adequacy of early childhood education schools and didactic resources. Within a discursive approach, six subjects occupying different places in Early Childhood Education in the municipality of Matina were interviewed: a municipal secretary of education, a pedagogical coordinator, a teacher, a director, an education counselor and the father of a student. The results of this research highlight the following challenges and routes for the municipality: the process of discussion/construction of the Base was restricted to technicians from the municipal department of education; the municipality carried out two formations with a workload of four and eight hours, respectively, for the teachers of Early Childhood Education, these formations did not correspond to the expectations of the participants; the teachers are unmotivated due to lack of teacher appreciation; the municipality does not have a specific resource for carrying out training; schools that serve Early Childhood Education are inadequate and there is a shortage of educational resources for the implementation of the BNCC directives

Keywords: Early Childhood Education. Public Policy. National Common Curriculum Base. Curricular Guidelines.

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CAQI	Custo Aluno Qualidade inicial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODEVASF	Companhias de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil
DCRB	Documento Referencial Curricular da Bahia
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAIC	Pacto de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PTDS	Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia
STF	Supremo Tribunal Federal
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das relações das regras de formação de uma formação discursiva.....	34
Quadro 2 - Documentos oficiais que tratam do currículo no período 2009-2017.....	36
Quadro 3 - Mapa da Legislação Político-Administrativa e Regional - Bahia/2002 dos Municípios do Território de Identidade do Velho Chico	41
Quadro 4 - Serviço de coordenação pedagógica na Educação Infantil	43
Quadro 5 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	45
Quadro 6 - Fundos e programas vigentes de financiamentos da Educação Infantil.....	58
Quadro 7 - Leis e ações que efetivaram a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 1998 a 2017	72
Quadro 8 - Grupo etário com códigos alfanuméricos.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Território de Identidade do Velho chico.....	42
Figura 2 - Mapa do município de Matina.....	44
Figura 3 - Campanha da Anped e ABdC (2016)	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na Educação Infantil (2013-2018).....	60
Tabela 2 - Matrículas na Educação Infantil do Município de Matina-BA (2015-2018).....	61

SUMÁRIO

PRIMEIRAS SEMENTES	18
1 SEMEANDO NO CAMPO DA CIÊNCIA	25
1.1 NEM PONTO DE PARTIDA NEM PONTO DE CHEGADA: UM FIO CONDUTOR ..	25
1.1.1 Os postulados: ferramentas para análise dos dados	29
1.1.2 O <i>corpus</i> de análise	35
1.1.3 Entrevistas.....	37
1.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	38
1.2.1 O território	39
1.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	45
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À BNCC	47
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DEMARCAR E REGULAR.....	48
2.2 FINANCIAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROGRAMAS E MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES.....	56
2.3 DOCUMENTOS NORMATIZADORES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO SOCIAL	61
3 A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS SOBRE A DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO, APROVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO	68
3.1 SISTEMA DE ARRANJOS DA BNCC: AÇÕES E REAÇÕES	68
3.2 OS ATORES DO PROCESSO DE DEBATE E ELABORAÇÃO DA BASE: SUAS PERCEPÇÕES	74
3.3 O QUE DIZEM OS ESTUDIOSOS SOBRE A BASE.....	79
3.4 A ORGANIZAÇÃO DA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	84
4 ENGRENAGENS E PRODUTOS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MATINA.....	94
4.1 PROCESSO DE DISCUSSÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO DE MATINA PARA A (RE)ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	95
4.2 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO.....	103

4.3 ADEQUAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E RECURSOS DIDÁTICOS.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DO NOME DO MUNICÍPIO	131
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE DADOS	132
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	134

PRIMEIRAS SEMENTES

Alecrim

Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado
 Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado

Foi meu amor
 Que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Foi meu amor
 Que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 (Domínio Público)

Fui tomada pelo desejo de iniciar a introdução deste estudo com uma música que marcou a minha entrada na escola, “Alecrim”. Lembro-me, como se fosse hoje, da professora de alfabetização, Dona Helena Amaral, no início da década de 1980, com a letra da música ilustrada e afixada na parede da sala de aula, cantando, com voz estridente, penetrante, e ensinando a gente a cantar: “Alecrim, alecrim dourado...”.

No dia da minha apresentação do projeto de pesquisa, na disciplina Seminário de Pesquisa, no primeiro semestre do mestrado, depois do momento tenso e de aprendizagem de ouvir os pareceres dos colegas e o parecer do docente responsável pela disciplina, o Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB) reproduziu a música “Alecrim” aos alunos, o que representou um bálsamo, aliviando as tensões daquela noite.

Sou graduada em Pedagogia desde o ano de 2002. Em 1996 assumi a coordenação pedagógica da Educação Infantil, por meio de concurso público, no município de Matina, na Bahia, mas antes atuei como professora dessa etapa de ensino. Trabalhei como tutora no Curso Normal Superior, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), no Ensino médio, mas foi na Educação Infantil que encontrei o meu lugar.

Como formadora, atuei no programa Parâmetros em Ação (PCNs), em 2002, com os professores do município de Matina, que trabalhavam com turmas de Educação Infantil, mais tarde, em 2003, atuei também como coordenadora geral e de grupo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Hoje, coordeno uma Creche no município de Matina, que atende crianças de um a três anos de idade. Essa atuação na coordenação pedagógica traz-me algumas inquietações sobre o

currículo da Educação Infantil, principalmente agora que toda a rede de ensino, pública e privada, está (re)elaborando suas diretrizes curriculares para atender as normas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017; no dia 22 de dezembro do mesmo ano foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2,¹ que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A BNCC é conceituada, na 3ª versão, como um documento norteador para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares, define um conjunto progressivo de aprendizagens que os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deverão desenvolver ao longo das etapas de ensino (BRASIL, 2017b).

Assim, ter trabalhado com o Programa de Aperfeiçoamento de Professores Alfabetizadores (PROFA) e com os PCNs em Ação me auxiliou a refletir sobre como as mudanças na educação chegam aos municípios e às escolas sem uma discussão anterior, sem ouvir os professores. Na época dos dois programas, a formação aconteceu mesmo sem a discussão necessária para a construção de proposta de currículo. E agora com a BNCC, a formação necessária para os profissionais da educação acontecerá?

A pesquisa versa sobre percursos e desafios do município de Matina na (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado a partir da BNCC e tem como título *Percursos e desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil: o que altera com a BNCC?* O estudo está ancorado na seguinte questão: quais percursos e desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil, e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil?

Este estudo tem como objetivo geral analisar percursos e desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Esse objetivo se desdobra em três objetivos específicos: discutir e analisar documentos normatizadores das diretrizes curriculares da Educação Infantil; analisar os discursos sobre o processo de construção, organização e aprovação da BNCC da Educação Infantil; e analisar ações realizadas e programadas pelo município sobre a (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil.

¹ Informações retiradas no portal do Mec.

Nos estudos realizados sobre as diretrizes curriculares da Educação Infantil, produzimos um mapeamento das pesquisas apresentadas nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) a respeito das diretrizes curriculares da Educação Infantil e a Educação Infantil na BNCC, no período de 2011 a 2017, com o objetivo de nos inteirarmos sobre as discussões realizadas sobre o tema nessas reuniões.

Foram encontrados 98 trabalhos, incluindo os trabalhos encomendados, no GT 07 denominado Educação de crianças de 0 a 06 anos, no decorrer dos últimos seis anos das Reuniões Científicas Nacionais (2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2017). Entretanto, somente quatro desses trabalhos se aproximam dos temas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e a BNCCEI. Nos anos de 2011, 2012 e 2013 não foi publicado nenhum trabalho relacionado aos temas da pesquisa. Aparecem quatro trabalhos que têm conexão com a pesquisa nos anos de 2015 e 2017, são eles: *Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental* (2015) de Edinéia Castilho Ribeiro, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFRJ); *Balanco analítico da Educação Infantil: questões curriculares e direitos em risco* (2017), de Ana Lúcia Goulart de Faria, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); *Balanco Analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis* (2017), de Maria Malta Campos, da Fundação Carlos Chagas; e *A construção da Base Curricular Comum para a Educação Infantil* (2017) de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Os quatro trabalhos vieram de três instituições públicas e uma privada, sendo todas elas da Região Sudeste do País.

Quanto ao GT 12 de Currículo, foram apresentados 114 trabalhos nas Reuniões Científicas Anuais da Anped durante o período de 2011 a 2017. Quatro desses trabalhos se aproximam da discussão sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e BNCCEI. Pelos títulos dos trabalhos apresentados já se percebe a aproximação: *Currículo e tentativas de controle/regulação de identidades* (2015) construído por pesquisadores do Grupo de Pesquisa do GT 12; *Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo?* (2015) de Rosalva de Cássia Rita Drummond, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); *Currículo, tradução e controle* (2015), de Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Hugo Heleno Camilo Costa, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); e *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, movimentos e ações políticas* (2017) de Débora Barreiros, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Todas as instituições que apresentaram os trabalhos são da rede pública e todas elas estão situadas na região Sudeste do país, aparecendo uma Universidade do Centro-Oeste, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), parceira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em uma das publicações. Percebe-se que, tanto no GT 07 quanto no GT 12, há predominância de publicações de instituições públicas e localizadas na região sudeste do país, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

O trabalho de Ribeiro (2015), apresentado na Anped, mostra que até hoje persiste a falta de articulação entre a Educação Infantil e o ensino fundamental. O estudo de Farias (2017) alerta-nos para o risco de privatização da educação brasileira, pois vários organismos com interesses mercantis revelam-se favoráveis à aprovação da BNCC.

O trabalho seguinte, o de Campos (2017), nos adverte sobre o período que estamos vivenciando e aponta uma política de descontinuidade de avanços na educação brasileira, sobretudo com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que congela os investimentos em educação e saúde. Como pensar um avanço na educação infantil se o momento é de queda de investimentos na área educacional? O último trabalho, de Oliveira (2017), já não traz o enfoque dos anteriores, é mais ameno nas discussões políticas, se além mais à parte técnica do currículo, citando as leis que embasaram a construção da Base.

No GT 12, ano de 2015, nos trabalhos encomendados foi apresentado apenas um trabalho. Ao analisar o título, percebe-se que este tem muita relação com a pesquisa, no entanto, não foi disponibilizado o trabalho em PDF: *Currículo e tentativas de controle/regulação de identidades*. Outro trabalho que aparece nesse mesmo ano é o de Drummond (2015). Este tem como título *Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo?* A pesquisa não se limitou a discutir as questões de rompimentos das passagens das crianças de uma etapa a outra, mas discute também os processos de construção de propostas curriculares.

O trabalho intitulado *Currículo, Tradução e Controle* de Cunha e Costa (2015), por sua vez, apoia-se na noção de tradução de Jacques Derrida e em dois artigos de Michel Young. Tem como objetivo “apresentar uma discussão sobre como tal perspectiva abala o pensamento logocêntrico em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum, como um pensamento sobre currículo que quer controlar a educação” (CUNHA; COSTA, 2015, p. 01).

Por fim, o texto de Barreiros (2017), *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, Movimentos e Ações Políticas*, discute os embates e os movimentos políticos sobre a definição da BNCC. A autora pauta as discussões sobre currículos levando em consideração os estudos de Chantal Moufee, Ernesto Laclau e Elizabeth Macedo. Barreiros assume o seguinte posicionamento a respeito da Base: “a produção da BNCC trata-se de processo que marca

claramente a exclusão de sujeitos, instituições e da multiplicidade de pensamentos sobre a produção do campo curricular.” (2017, p. 16).

Os trabalhos apresentados no GT 12 são muito bem fundamentados em autores que discutem a construção curricular em uma perspectiva de constituição de sujeitos mais autônomos, ao que a Base pode não corresponder, pois é vista por eles como um possível dispositivo de exclusão. Este estudo nos possibilitou ter uma visão do que se discute sobre as diretrizes curriculares da Educação Infantil na perspectiva de se estabelecer uma Base Comum para todas as escolas do país que atendem essa etapa da educação básica. Verifica-se que nas reuniões nacionais da Anped a região que mais se propõem a pesquisar sobre o tema é a sudeste, com predominância de instituições públicas.

Para aprofundamento teórico, outros estudos sobre políticas e diretrizes curriculares da Educação Infantil foram realizados, tendo como suporte livros, artigos em periódicos e revistas. Destacamos, para o estudo das políticas públicas e diretrizes curriculares da Educação Infantil, as contribuições de Cury (1998), Saviani (2000), Füllgraf (2001), Guimarães e Pinto (2001), Craidy (2002), Rosemberg (2002), Martins e Gonçalves (2005), Abramowicz (2006), Castro (2007), Pereira e Teixeira (2008), Candiotto (2010), Macêdo e Dias (2011), Moreira e Lara (2012), Andrade (2013), Fernandes (2013), Gomes (2013), Ricci (2013), França (2014), Freitas (2014), Campos e Barbosa (2015), Campos (2017), Pacífico, Freitas e Matos (2017), Santaiana e Forell (2017); sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil baseamo-nos em Benjamin (1970,1984), Larrosa (2014), Macêdo (2014), Finco, Barbosa e Faria (2015), Santos (2015), Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), Aquino e Menezes (2016), Barbosa *et al.* (2016), Silva e Silva (2016), Carvalho, Silva e Delboni (2017), Cunha e Lopes (2017), Fochi (2017), Gallo (2017), Oliveira (2016, 2017), Adrião e Peroni (2018), Aguiar e Dourado (2018), Mendonça (2018); outros autores embasaram as discussões sobre o processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil, quais sejam: Bruni (1989), Fimyar (2009), Ahlins (2011), Popkewitz (2011) e Dias (2017).

Documentos normativos também subsidiam este estudo: Constituição Federal de 1998, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, Diretrizes Curriculares da Educação Infantil/2009 (DCNEI), Plano Nacional de Educação 2014-2024(PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017.

O campo teórico-metodológico desta pesquisa sustenta-se nos postulados do francês Michel Foucault, que trata do *discurso, saber, poder, vontade de verdade e governamentalidade*. As obras de Foucault que deram suporte a essas discussões são: *A ordem*

do discurso (1971), *O Sujeito e o poder* e o primeiro volume da *História da sexualidade - a vontade de saber* (1984). Além de Foucault, outros autores contribuíram com a discussão dos postulados: Veiga- Neto (2003), Sílvio Gallo (2004) e Candiotto (2006). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual, por meio de critérios previamente discutidos, foram selecionados seis sujeitos que ocupam espaços diferentes no município para contribuírem com a pesquisa. Os sujeitos deste estudo são: secretária municipal de educação, diretora, professora, coordenadora pedagógica, pais de alunos da Educação Infantil e conselheira escolar.

A dissertação é composta por quatro seções, além desta introdução. O título da primeira seção tem uma relação com a música “Alecrim” e recebe o nome *Semeando no Campo da Ciência*. Na música, o alecrim nasce no campo sem ser semeado, aqui, na ciência, é preciso semear, difundir, propagar, para que os resultados “nos deem flor e fruto”. Nessa seção, é apresentado o campo teórico-metodológico da pesquisa, que se apoia nos postulados do francês Michel Foucault, a respeito do *discurso, saber, poder, vontade de verdade e governamentalidade*. Ademais, são apresentados os sujeitos e *locus* da pesquisa, com a caracterização do município pesquisado.

A segunda seção, nomeada *Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil: da Constituição Federal de 1988 à BNCC*, expõe a trajetória da Educação Infantil tendo como recorte histórico o período da aprovação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2018, logo após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Primeiramente discute as políticas públicas para a Educação Infantil, em seguida as formas de financiamento dessas políticas e os documentos normatizadores do currículo da Educação Infantil.

A BNCC da Educação Infantil: Discursos sobre a dinâmica de construção, organização e aprovação é o título da terceira seção, que propõe uma discussão sobre o processo de elaboração da BNCC e os atores envolvidos nessa construção. Traz posicionamentos de estudiosos contrários e favoráveis a um currículo nacional para a Educação Infantil, apresenta a organização da Base da Educação Infantil seguida da abordagem de estudiosos sobre questões relativas a direitos de aprendizagem, a campos de experiências, objetivos de aprendizagem e avaliação. As questões apresentadas nesse tópico têm o objetivo de ampliar as nossas discussões em torno das diretrizes curriculares para a primeira etapa da educação básica.

A quarta e última seção, sob o título *Engrenagens e produtos: uma análise do processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da educação infantil no município de Matina*, apresenta os dados coletados, através de entrevista semiestruturada, com seis participantes da pesquisa: secretário(a) de educação, diretor escolar, coordenadora pedagógica, docente, conselheira de educação e o segmento de pais. Para a análise dos dados, recorreremos aos

postulados foucaultianos que tratam do *discurso, saber, poder, vontade de verdade e governamentalidade*, os quais nos possibilitaram uma problematização das práticas de construção do currículo da Educação Infantil.

Os resultados desta pesquisa evidenciam os seguintes desafios e percursos do município: o processo de discussão/construção da Base ficou restrito a técnicos da secretaria municipal de educação; o município realizou duas formações com carga horária de quatro e oito horas, respectivamente, para os docentes da Educação Infantil, essas formações não corresponderam às expectativas dos participantes; muitos professores sentem-se desmotivados por falta de valorização docente; o município não dispõe de um recurso financeiro específico para a realização da formação; as escolas que atendem a Educação Infantil possuem aspectos inadequados na estrutura física e existe escassez de recursos didáticos para implementação do que está na BNCC.

1 SEMEANDO NO CAMPO DA CIÊNCIA

Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar (WITTGENSTEIN, 1987, p. 61).

Estudar, analisar, compreender, mapear e discutir questões do campo das políticas e diretrizes curriculares da Educação Infantil são ações que marcam o presente estudo. Investigar o cenário educacional em um momento de inquietações em torno da implantação, nos sistemas de ensino, de uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC/CEI) carece de um caminho, de um percurso, de instrumentos e de ferramentas capazes de produzir reflexões sobre *saber*, *poder* e *verdades*, já que a construção das diretrizes curriculares é permeada por todas essas discussões.

1.1 NEM PONTO DE PARTIDA NEM PONTO DE CHEGADA: UM FIO CONDUTOR

Esta seção, em particular, apresenta o método foucaultiano, os sujeitos participantes da pesquisa, a caracterização do município e do território de identidade em que está situado, seus aspectos históricos, políticos e sociais, como também os postulados do pensador Michel Foucault que subsidiaram as discussões teórico-metodológicas e as análises dos resultados desta pesquisa.

Michel Foucault, pensador francês, estudou a constituição histórica dos seres humanos em sujeitos e sua relação com o *saber*, o *poder* e as *verdades* (FOUCAULT, 2016). Por isso, justifica-se, neste trabalho, o percurso e o enfretamento teórico feito por Foucault, a fim de direcionar os caminhos que este estudo se propôs a percorrer. Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando em nossa história para fabricar a modernidade (VEIGA-NETO, 2003).

Na epígrafe de abertura desta seção, o filósofo austríaco expõe algumas implicações epistemológicas e metodológicas, quando ele se refere ao “método de abordar” um objeto. Pode-se compreender que o método em Foucault funciona como um direcionamento epistemológico (VEIGA-NETO, 2003). É um trabalho de aprimoramento dos instrumentos de pesquisa ao longo do caminho. Foucault assim afirma:

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato

momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. [...] Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio. (FOUCAULT, 2003, p. 229)

O filósofo francês vai aperfeiçoando o método durante o caminhar das pesquisas: “Para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89). Nas obras de Foucault, percebemos como ele faz uso de seus métodos, arqueologia e genealogia, para estudar as relações de *saber-poder* na constituição do sujeito.

As obras que direcionaram o caminhar da nossa pesquisa são basicamente *A ordem do discurso* ([1971] 2014), *O Sujeito e o poder* (1995) e o primeiro volume da *História da sexualidade - a vontade de saber* (1984), obras classificadas por Veiga-Neto (2003) como pertencentes à segunda fase de Michel Foucault, a fase genealógica, ou seja, uma forma de pensar e problematizar as práticas sociais. “Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento” (DELEUZE, 2005, p. 124).

Para Foucault (1979), problematizar as práticas sociais, fazer genealogia, significa escutar a história em vez de acreditar na metafísica, perceber que atrás das coisas existe algo inteiramente diferente, não o segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe pareciam estranhas. O caminho desta pesquisa foi esse, como sugere a genealogia foucaultiana: escutar a história, os sujeitos da pesquisa e analisar as redes de relações entre o discurso dos sujeitos e a rede de relações com os acontecimentos históricos.

A genealogia foi pintada por Foucault como cinza, como um processo de investigação que não se mostra de imediato: “A genealogia é cinza; ela é pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 1979, p. 15). Mas o presente estudo também captou a obra *Arqueologia do saber* ([1969] 2016), classificada como pertencente à primeira fase dos trabalhos de Foucault, a arqueológica.

Para Foucault, o “termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” ([1978] 2003, p. 257). Dessa forma, usamos a arqueologia como procedimento de escavação

das camadas descontínuas dos discursos já pronunciados. Para Veiga-Neto (2003), a arqueologia não se resume à análise dos acontecimentos discursivos, mas de toda a outra ordem de coisas chamadas de práticas não discursivas, como condições econômicas, sociais, políticas e culturais etc.

Os estudos de Veiga-Neto apoiam-nos no sentido de que usar obras de um período classificado como arqueológico e obras do período genealógico não representa um atalho para facilitar a caminhada e nem instrumentos que dificultarão o nosso caminhar, haja vista que ele não será linear:

Além do mais tal periodização leva a pensar que cada fase encerre uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra - do discurso, do poder e da subjetivação. Mas, ao invés de separação entre elas, o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alongamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las. (VEIGA-NETO, 2003, p. 45)

Para Gregolin (2004, p. 71), o método arqueológico “envolve escavação, a restauração e a exposição de discursos, a fim de enxergar a positividade do saber em um determinado momento histórico”. Sendo assim, a arqueologia é uma busca de elementos que nos fornecem um panorama coerente de produção de um saber de um determinado contexto histórico. Segundo a autora, a arqueologia não procura as ideias, mas os próprios discursos, não analisa o campo confuso da opinião nem a estabilidade definitiva da ciência, mas investiga as diferentes modalidades de discurso que circulam em determinada época.

Os trabalhos de Foucault também foram classificados em uma terceira fase, denominada ética, que corresponde a três de suas obras: Volume II e III da *História da Sexualidade - o uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, publicados em 1984, pouco antes da sua morte. Para Veiga-Neto (2003), nessa fase não há um caminho novo, a ética é um campo de problematizações que envolve um pouco da arqueologia e muito da genealogia. Essa fase corresponde ao terceiro domínio, *o ser-consigo* e a *questão quem sou eu?*

Silvio Gallo (2004) também discute sobre esses três Foucault, ao mencionar que a primeira fase corresponde à Epistemologia, o filósofo francês busca demarcar o solo onde brotam os saberes; a segunda fase como Política, em que aparecem os saberes em íntima relação com os poderes; e a terceira fase como Ética, em que é proposto por Foucault que cada uma faça de sua vida uma obra de arte. Para Gallo, existem três Foucault que se reinventam e se complementam em cada fase.

Classificar Michel Foucault em uma escola de pensamento tem sido uma empreitada complexa, pois ele não se permite ser rotulado ou nomeado. No Livro *A ordem do discurso*, Foucault, após apresentar sua hipótese e método de trabalho sobre a análise dos discursos, disse: “E agora, os que têm lacunas de vocabulário que digam – se isso lhes agrada – que isto é estruturalismo” (FOUCAULT, 2004, p. 66).

Geralmente os estudos que usam o método foucaultiano se abstêm de categorizar epistemologicamente o pensamento de Michel Foucault. É o que mostra uma pesquisa realizada por Costa e Vergara (2012): em um período de 10 anos (2000-2010) os autores analisaram os artigos publicados em representativos encontros científicos da área de administração e encontraram 41 artigos que usaram o método foucaultiano; desses trabalhos, apenas 05 categorizaram Foucault como pós-estruturalista e 01 como pós-modernista, e os demais artigos, ou seja, 35, se abstiveram de categorizá-lo.

Entretanto, Silveira (2015), por exemplo, observa a riqueza das aproximações e distanciamentos do pensamento de Michel Foucault com o estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo. Nos estudos e obras do pensador francês: a rarefação dos sujeitos que falam, a ênfase na esfera discursiva o aproxima do estruturalismo. Em *A Arqueologia do Saber*, o trabalho do autor se aproxima mais do pós-estruturalismo quando analisa as etapas constitutivas do saber. Por fim, Foucault faz duras críticas à modernidade em seus cursos no College de France: *Subjetividade e Verdade* (1980-1981); *Hermenêutica do Sujeito* (1982) e *O governo de si e dos outros* (1982-1983) que podem aproximá-lo do pós-modernismo.

Neste trabalho, em que discutimos questões do campo do currículo, voltado para a área das políticas e diretrizes curriculares, aproximamos o pensamento de Michel Foucault ao pós-estruturalismo. Essa aproximação se dá pelas discussões estabelecidas entre *discurso, saber, poder, vontade de verdade e governamentalidade*. Esses postulados encaixam-se nas discussões das teorias pós-críticas do currículo. Tomaz Tadeu da Silva aproxima essas discussões ao pós-estruturalismo e à Foucault; “As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (SILVA, 2009, p. 148).

Esses postulados, *discurso, saber, poder, vontade de verdade e governamentalidade*, foram utilizados no tratamento dos dados produzidos na pesquisa. Procuramos acompanhar a multiplicidade de significações, complexidade das relações e as ambivalências contidas nos resultados obtidos na questão de pesquisa: quais os percursos e desafios do município de Matina-BA na (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular?

1.1.1 Os postulados: ferramentas para análise dos dados

A escolha dos postulados foucaultianos, para a análise dos dados, ocorreu pela grande relevância dos estudos teóricos de Michel Foucault para o campo da educação. Com eles foi possível discutir, nesta pesquisa, as relações de *saber-poder* estabelecidas no processo de discussão e (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil, como os saberes são valorizados e organizados nas diretrizes, quais são os discursos que permeiam esse processo e como as formas de governamentalidade se fazem presentes no município de Matina e conseqüentemente nas escolas de Educação Infantil do município.

Nesse momento de grande instabilidade política e institucional, esses postulados apresentam-se como ferramentas apropriadas e produtivas para se pensar o momento presente. Como afirma Veiga-Neto (2003), Foucault não é um salvacionista para os problemas da educação, mas funciona como um grande estimulador e mobilizador para o nosso pensamento e nossas ações.

Para entender o discurso que circula nas práticas sociais é necessário que se entenda a função que ele atribuiu à linguagem. A linguagem não é o instrumento que liga o pensamento ao objeto, não é uma correspondência à coisa pensada. Para Foucault, linguagem constitui nosso pensamento, é o sentido às coisas, é a nossa experiência ao mundo. Nesse sentido, Foucault desconstrói a linguagem e mostra o seu caráter arbitrário, seguindo a lógica de Nietzsche, que apresenta as verdades como ilusões, como metáforas que se tornaram gastas (VEIGA-NETO, 2003).

Dito isso, podemos conceituar o discurso: “[...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10). Sendo nós, portanto, sujeitos derivados dos discursos que circulam nas práticas sociais de que fazemos parte, somos formados e regulados pela ordem, pelas posições e pelas diferenças que o discurso estabelece (FOUCAULT, 1995).

Desse modo, analisamos, na perspectiva de Foucault, os discursos dos textos teóricos, os discursos contidos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, como essa linguagem chega no município pesquisado e como esse ente federado dá sentido a esses discursos nas práticas sociais de construção ou (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil.

O termo discurso, empregado nesta pesquisa, desdobra-se em três domínios: discurso científico quando nos referimos aos discursos dos textos teóricos, discurso oficial quando nos

referimos aos documentos legais investigados e discurso do sujeito quando nos referimos aos sujeitos que fazem parte desta pesquisa que aborda as políticas e diretrizes curriculares e o que pode ser alterado com a BNCC no município de Matina- Bahia.

Entender assim o discurso implica entender também outros aspectos ligados às práticas sociais, como *saber* e *poder*. Para Foucault, não existem sociedades isentas de relações de poder, ele nos divide, nos fraciona, tanto internamente quanto em relação aos demais (VEIGANETO, 2003). Esse operador denominado *poder* atua em nosso corpo, ora nos dividindo, ora nos reunindo, ora nos obrigando e nos sujeitando. E é nessa correlação de força entre os sujeitos que aparece o *saber*, que procura transmitir e naturalizar o poder.

Foucault (2016), ao abordar ciência e saber, propõe-nos um conceito de saber que está diretamente ligado ao discurso. *Saber* “[...] é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]” (p. 219). O saber pode estar contido não somente em demonstrações, ele pode se manifestar em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais e decisões políticas.

Percepção e conhecimento também são considerados *saberes* e esse mesmo termo pode ser entendido como arqueologia do conhecimento:

[...] Foucault vai se ocupar com a arqueologia “do conhecimento” ou, talvez melhor, dos saberes. O filósofo usa saberes no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos, tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade. Resumindo e simplificando percepção e conhecimento são “modos” de saber. (VEIGANETO, 2003, p. 52)

Gregolin também reafirma que o saber deriva do funcionamento das práticas discursivas. Para a autora, “Foucault entende o saber como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva; aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva” (GREGOLIN, 2004, p. 95-96). Enfim, não há saber sem uma prática discursiva.

E o *poder* surge como um elemento que tem a capacidade de explicar como se produz o saber e como somos constituídos nessa relação entre o saber e o poder. Foucault (1995, p. 234) afirma que “para entendermos as relações de poder que se estabelecem em uma sociedade é necessário que se investigue também as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações”.

Foucault descentraliza e pulveriza o poder, não o compreende como força que emane de um só centro, instituições ou Estado. Para Foucault (1995), a questão principal não é liberar

o indivíduo do Estado, mas, sim, nos liberarmos do Estado e do tipo de individualização ligada a ele. Devemos buscar formas de subjetividade recusando qualquer forma de individualidade imposta a nós (VEIGA-NETO, 2003).

Para Foucault (2003), as relações de *poder* existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças. Essas relações de poder podem ser induzidas pelo Estado, mas o sentido inverso também acontece na base, há um feixe de relações de poder que liga cada indivíduo a seus pais, a seu patrão, a seu professor. Conforme Foucault, na verdade, o poder é resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, de governá-los.

Sílvio Gallo (2004), no texto *Repensar a Educação: Foucault*, sugere algumas discussões sobre o conceito de poder em Foucault, que nos ajudam a pensar esse fenômeno. Para o autor, Foucault rompe com a concepção clássica de poder que se encontra em determinados lugares e outros espaços onde o poder não existe. Essa é a visão topológica do poder, tratada em uma perspectiva macroscópica. Foucault investiga as relações de poder em uma nova perspectiva, a microfísica do poder, ao advogar que este está disseminado na sociedade, ou seja, esparramado pelo meio social.

Assim, para Gallo (2004), Foucault inverte o centro das preocupações com o poder, buscando-o não no topo, mas na base das relações sociais. “Desse modo, Foucault rompe definitivamente com a concepção clássica do poder como *topoi*; não se pode concebê-lo como materializado num determinado lugar ou em lugares específicos, mas diluído pelo tecido social” (GALLO, 2004, p. 88).

Foucault, no primeiro volume da *História da Sexualidade - Vontade de Saber*, apresenta um conceito explícito de *poder* que ilustra bem as discussões apresentadas por Gallo:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade das correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1985, p. 88-89)

Diante disso, questiona-se, então: como ficou essa relação de *saber-poder* na (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil do município de Matina? De que forma o município participou da construção da BNCC? Os professores da Educação Infantil

deram suas vozes na (re)elaboração das diretrizes curriculares? Os pais também participaram da discussão? A BNCC será aplicada na íntegra? Estas são questões que, ao serem debatidas, podem evidenciar como se constituem as relações de *saber e poder* no município.

No livro *A Ordem do Discurso*, Foucault (1970) apresenta a *vontade de verdade* como um princípio externo de exclusão do discurso. Ele acha arriscado considerar um discurso verdadeiro ou falso, e compara a força da verdade com separações arbitrárias, que são sustentadas por um sistema de instituições que as impõem, muitas vezes por pressão e violência. Essa vontade de verdade quando é questionada pela vontade de saber torna-se um sistema de exclusão.

Para ilustrar essa separação, Foucault (1970) trata dos poetas gregos do século VI, quando se valorizava o discurso pela pessoa que o proferia, um século mais tarde o discurso era valorizado pelo que se dizia, ou seja, pela sua enunciação. Nessa divisão histórica deu-se forma à vontade de saber.

O procedimento que Foucault (2014) denominou *Vontade de verdade* é apoiado por um suporte institucional e reconduzido pela maneira como os saberes são aplicados, valorizados e distribuídos em uma sociedade. “Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Ao relacionar *poder e verdade*, Candiotto (2006) aborda os *efeitos de verdade*, que para Foucault são produzidos por mecanismos estratégicos de poder presentes nas variadas práticas sociais. Para o autor, tal designação “significa que eles funcionam como se fossem verdades, com o objetivo de justificar racionalmente aquelas relações de poder” (p. 70).

Por fim, temos uma outra ferramenta que Foucault denomina *governamentalidade*. Foucault trata sobre a *governamentalidade* no livro *a Microfísica do Poder*, no qual faz uma análise genealógica a respeito da arte de governar do século XVI ao XVIII. No século XVI iniciou-se a instalação dos grandes Estados territoriais em superação ao feudalismo, com isso apareceram alguns questionamentos: como governar? Como ser governador? O autor francês, ao analisar o texto de La Mothe Le Vayer ressalta a tipologia das diferentes formas de governo que segundo Le Vayer são três: “O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política” (FOUCAULT, 1979, p. 165).

Essa forma de regulação da população Foucault chamou de *governamentalidade*, questão que ele analisou a partir do século XVI até o século XVIII, observando as formas de exercício do poder, momento em que aparecem os tratados como arte de governar. O problema

do governo, segundo Foucault (1979, p. 163), aparece e se desenvolve no século XVI com múltiplos aspectos, e um deles é o “problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia”. Foucault, então, define *governamentalidade*:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1979, p. 171)

A partir da problematização do conceito de governamentalidade é possível analisar criticamente a ética do indivíduo, a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo. É possível também estabelecer um diagnóstico significativo de racionalização do poder político sobre esse momento de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil no município de Matina-BA.

Com base nestes postulados foucaultianos citados, definimos três eixos discursivos que constituíram os agrupamentos de enunciados sobre os quais nos debruçamos: participação da comunidade escolar no processo de (re)elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, formação dos profissionais do magistério e adequação física das escolas de Educação Infantil e recursos pedagógicos.

Para análise dos dados coletados nesses três eixos discursivos, usamos também outras noções foucaultianas presentes na obra *Arqueologia do Saber* que tratam das regularidades discursivas: formação dos objetos, a formação das modalidades enunciativas, a formação dos conceitos e a formação das estratégias.

Foucault (2016) questiona se é possível estabelecer as regras de *formação dos objetos*. Para o autor, é necessário que inicialmente se demarque as *superfícies de emergência* dos objetos, em seguida as *instâncias de delimitação* e, por fim, as *grades de especificação do objeto*. Neste estudo da BNCCEI procuramos mostrar as instituições, grupos sociais e âmbitos do saber, legal e teórico, que definiram o objeto do discurso, as fronteiras de aparecimento desse discurso e a separação, oposição, associação, reagrupação e classificação dos diferentes discursos sobre a (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil. Com isso, não

se trata de interpretar o discurso, nem neutralizá-lo e, sim, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria.

O objetivo do uso da noção de *formação das modalidades enunciativas* é refletir sobre os encadeamentos e determinismos existentes ou não entre os discursos, e por que surgiram estes discursos e não outros. Para essa empreitada, é necessário pensar sobre o estatuto do sujeito que fala, os lugares institucionais que esse sujeito ocupa e as posições tomadas pelo sujeito enunciador (FOUCAULT, 2016). Partindo dessa perspectiva foucaultiana, os grupos de enunciados foram analisados levando em consideração o papel do sujeito que enuncia, que *status*, lugar e posição que ele toma e ocupa ao falar sobre os eixos discursivos da pesquisa.

A *formação dos conceitos* compreende formas de sucessão e disposições das séries enunciativas, formas de coexistência entre os enunciados e procedimentos de intervenção que podem ser legitimamente aplicados aos enunciados. Esses elementos são bastante heterógenos, mas permitem delimitar o campo de conceitos, é “esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual” (FOUCAULT, 2016, p. 71).

Por fim, a *formação das estratégias* é concebida convencionalmente por temas e teorias. Essa formação é delimitada primeiramente *por pontos de difração*, de *equivalência* e de *ligação* de uma *sistematização*. A segunda delimitação consiste na determinação de uma *economia da constelação discursiva* e a última delimitação, de formação das estratégias, se refere às *práticas não discursivas* (FOUCAULT, 2016).

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese das noções foucaultianas que tratam das regularidades discursivas e que serão usadas nas análises dos enunciados presentes nos três eixos discursivos da pesquisa.

Quadro 1 - Síntese das relações das regras de formação de uma formação discursiva

REGRAS DE FORMAÇÃO DISCURSIVA	
A formação dos objetos	<p>Superfícies primeiras de sua emergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demarcar campos e limites que sugerem o aparecimento, descrição, designação ou rejeição do objeto.
	<p>Instâncias de delimitação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever as instituições regulamentadoras, grupos sociais e sujeitos que distinguem, designam e nomeiam o objeto.
	<p>Grades de especificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar, separar, associar, reagrupar, classificar os discursos em torno do objeto.

A formação das modalidades enunciativas	Estatuto do sujeito do enunciado (quem fala?) - Status definido ou espontaneamente aceito do sujeito que profere determinado discurso.
	Lugares institucionais que o enunciador ocupa - A escola, a secretaria de educação, conselho municipal de educação etc.
	Posição do sujeito que fala - Juízos de valor, maneiras de se situar em relação ao objeto.
A formação dos conceitos	Formas de sucessão - Disposições das séries enunciativas: ordem das inferências, das implicações, dos raciocínios, das descrições, das generalizações, das especificações, das narrativas e dos acontecimentos.
	Formas de coexistência - Campos de presença: Enunciados já formulados e retomados e outros excluídos e rejeitados. - Campo de concomitância: enunciados diversos que servem como analogia, princípio e premissa para submeter algumas proposições. - Domínios de memória: enunciados que não são mais admitidos, mas têm laço de filiação.
	Procedimentos de intervenção - Técnicas de reescrita, métodos de transcrição, modos de tradução, de aproximação, de delimitação, de transferência e sistematização dos enunciados.
A formação das estratégias	Pontos de difração - Pontos de incompatibilidade - Pontos de equivalência - Pontos de ligação de uma sistematização Economia da constelação discursiva Função do discurso para práticas não discursivas - Regimes e processos de apropriação - Posições do desejo em relação ao discurso

Fonte: Adaptado de Voss (2011).

1.1.2 O *corpus* de análise

Foucault lança mão de unidades do discurso contidas em sequências discursivas orais ou escritas para realizar as análises do seu objeto de estudo. Para o filósofo, quando nos ocupamos em analisar uma obra ou discursos que tenham sido falados ou escritos é necessário nos atentarmos para a dispersão dos acontecimentos e na instância própria de cada um: “[...] o material que temos que tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral” (FOUCAULT, 2016, p. 34).

Nessa perspectiva, o *corpus* de análise deste trabalho são os seguintes documentos oficiais que tratam das diretrizes curriculares da Educação Infantil a partir do ano de 1998 até a aprovação da BNCCEI em 2017, especificados no Quadro 2, adiante.

Quadro 2 - Documentos oficiais que tratam das diretrizes curriculares da Educação Infantil no período 1998-2017

Documento	Conteúdo
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998	Aponta metas de qualidade para que as crianças desenvolvam suas identidades, cresçam como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.
Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Parecer CNE/CEB nº 20/2009	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Parecer CNE/CEB nº 7/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica
Parecer CNE/CEB nº: 2/2018	Fixa as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade.

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2019).

Além desses documentos, analisamos os discursos dos sujeitos que participaram da pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada, como também os discursos científicos contidos em teses, dissertações, artigos e livros acerca da temática abordada.

1.1.3 Entrevistas

Organizamos um roteiro de entrevista não engessado. Portanto, pré-definimos 13 questões que obedecem uma sequência, de modo a atingir os objetivos da pesquisa. Os questionamentos foram elaborados de acordo com o referencial teórico deste estudo. As questões são adaptáveis conforme o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os respondentes. Embasamos o nosso roteiro no conceito de entrevista semiestruturada nos estudos de Triviños (1987).

As entrevistas ocorreram em dois momentos distintos: o primeiro durante os meses de abril e maio de 2019 e o segundo momento ocorreu em setembro do mesmo ano. A divisão das entrevistas com os enunciadores se deu dessa forma em virtude da necessidade de abordar questões outras que não estavam contempladas no primeiro roteiro de entrevista, e da indispensabilidade de contemplar os discursos de outros sujeitos na pesquisa, sugestão dada pela banca de qualificação do texto.

No primeiro momento, participaram da pesquisa uma professora, uma diretora escolar, a secretária municipal de educação e uma coordenadora pedagógica. No segundo momento, participaram os mesmos sujeitos, entretanto juntou-se a esses um representante de pais e uma conselheira municipal de educação.

Os dados obtidos durante as entrevistas realizadas foram analisados na perspectiva dos postulados do francês Michel Foucault que tratam do *discurso, saber-poder, vontade de verdade e governamentalidade*. Cada sujeito da pesquisa foi identificado com o vocábulo “enunciador” seguidos de uma ordenação numérica: E1, E2, E3 etc. Com esse arranjo, pretendemos garantir o sigilo da identidade dos partícipes. Estes foram selecionados levando em consideração critérios previamente discutidos com a orientadora da pesquisa, e outros com a banca de qualificação do texto.

Para a escolha do segmento de diretor, usamos o critério de ser pertencente ao quadro efetivo de funcionários do município; de professor, ser efetivo da Educação Infantil e ter mais tempo de atuação nessa etapa da educação básica; para a coordenação pedagógica foi usado o mesmo critério do segmento de professor; para o segmento de pais, o critério usado foi que tivesse atuação no Conselho escolar; e, por fim, conselheiro de educação, com maior tempo de atuação no referido conselho.

Levando em consideração todas as discussões elencadas neste estudo sobre Educação Infantil, BNCC e diretrizes curriculares, é que propomos aos participantes da pesquisa uma entrevista semiestruturada para refletirmos sobre o processo de (re)elaboração das diretrizes

curriculares da Educação Infantil. No município de Matina, para a realização da entrevista com a E3, foi feito um contato inicial por telefone, nessa conversa falamos sobre o projeto de pesquisa e a disponibilidade em participar da pesquisa. Escolhemos uma data viável para ambas e a entrevista aconteceu duas semanas depois, na escola em que a E3 trabalha.

Os encontros para a entrevista com as demais participantes aconteceram em um local mais reservado, sem probabilidade de interferências. Escolhemos a Casa dos Conselhos, local próximo a Secretaria Municipal de Educação, onde acontecem as reuniões dos Conselhos da área da educação: Conselho Municipal de Educação, Conselho do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar. Destacamos que os horários e datas da entrevista foram escolhidos levando em consideração a agenda das participantes da pesquisa.

As questões para a entrevista semiestruturada contemplam os seis segmentos participantes da pesquisa, outras questões surgiram em razão das respostas dadas pelas partícipes. Antes de iniciarmos a entrevista, lemos o TCLE, que depois de esclarecidas as possíveis dúvidas era assinado. As entrevistas ocorreram sem nenhuma interrupção, duas delas duraram cerca de 60 minutos, a da coordenação pedagógica e da secretaria municipal de educação, as demais duraram cerca de vinte minutos. Não estabelecemos tempo limite para a conversa, a entrevista se encerrava quando as participantes esgotavam o assunto. Todas as falas foram gravadas no aplicativo de celular denominado de “gravador de voz”.

A gravação permite contar com todo material fornecido pelo informante. Triviños afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

1.2 *LOCUS DA PESQUISA*

A pesquisa ocorreu no município de Matina-BA, com uma pergunta de partida sobre os percursos e desafios do município na (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a BNCCEI. Como sugere o método foucaultiano, tomamos essa questão como uma incógnita. Para Severiano, “[...] esse desconhecimento inicial – que também poderíamos chamar de estranhamento ou desfamiliarização – é fundamental para o início da pesquisa” (SEVERIANO, 2016, p. 268).

Matina é um município que está localizado no Território de Identidade do Velho Chico. Tanto o município quanto o território encontram-se devidamente caracterizados no corpo deste

trabalho – esta caracterização possibilita uma melhor compreensão e articulação das análises desenvolvidas na pesquisa.

A escolha deste município, dentre tantos outros que compõem o Território de Identidade do Velho Chico, ocorreu por dois aspectos: primeiro, pela pesquisadora ter uma demarcação histórica de pertencimento ao município; segundo, por ocupar uma posição profissional na Educação Infantil que se relaciona com o objeto de estudo.

1.2.1 O território

“Em cada ilhota uma Maria,
 E em cada uma cidade um Chico.
 Tem tanta gente pobre, têm os ricos...
 Se são muitos os acres, poucos “Bias”.
 Pois a sede dos nobres não sacia,
 Mas vontade do povo não se acaba,
 É por isso que a luta não desaba
 E a cada minuto se expande!
 Feito “Senzala & Casa Grande”
 Uma margem mansão, a outra “taba”.²
 (Cléber Eduão, 2010 apud BAHIA, 2018)

Para falar de Território de identidade é importante conceituar o termo, a fim de se obter uma melhor compreensão do que será discutido no escopo deste texto. Segundo Souza (1995), na perspectiva geográfica,

O território, [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. [...] o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Esse Leitmotiv traz embutida ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como? (SOUZA, 1995, p. 78-79)

O estado da Bahia foi dividido em territórios de identidades, no Governo de Jaques Wagner. Essa divisão culmina em 27 regiões que constam no Plano Plurianual (PPA) 2012-2015. De acordo com a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), essa divisão

² Trecho do Cordel *Território do Velho Chico em Versos*, que se encontra na apresentação do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico (PTDS).

foi feita levando em consideração os aspectos culturais, produzidos na relação entre homem e espaço. Para a SEPLAN:

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, 2018? p. 01)

Temos, então, dois conceitos que abordam o termo território de forma diferente, um por viés das relações de poder e o outro por elementos comuns entre grupos sociais distintos. Os dados que ora apresentamos, para caracterizar o Território de Identidade do Velho Chico, *locus* da pesquisa, são mostrados de acordo com os dois conceitos. Pretende-se, com isso, proporcionar uma acuidade melhor do território.

Oporá era o nome dado ao Rio São Francisco pelos índios que habitavam aquela região. O nome indígena atribuído ao rio tem o significado de Rio que desemboca no mar. Em 1501, chegaram os portugueses no território do São Francisco. Executou-se a divisão do país em capitanias hereditárias: a margem esquerda do Rio São Francisco passou a pertencer às capitanias de Pernambuco e a margem direita às capitanias da Bahia.

No território, existiam, nessa época, duas grandes composições familiares que se apoderaram do território, constituindo dois grandiosos domínios de terras, como também poder na política local e policial. Os familiares de Garcia d'Ávila chegaram primeiro ao território baiano em março de 1549. Além da Bahia, essa família distendeu os seus poderes para os estados de Sergipe, Piauí, Ceará e Maranhão, propagando fazendas de gado por todo o lado esquerdo do São Francisco até Sento Sé e pelo lado direito até Carinhanha.

A outra família foi a de Antônio Guedes de Brito, conhecido como mestre do campo, em razão de montar oito currais de gado no sertão do estado da Bahia, alcunhando todas aquelas terras em seu nome. A ambição dessas duas famílias por terra não tinha limites.

Essa região, fechada em si mesma, naquele contexto, desenvolveu uma linhagem típica e característica de aspectos sociais, com o uso de determinados substantivos, como “o cabra”, o coronel, o cangaceiro, o vaqueiro, o barqueiro, o pescador e outros; muitas vezes, uma mesma pessoa apresentava esses diversos tipos característicos de acordo com as circunstâncias e as necessidades. Todo o percurso de ocupação do Território ocorreu em momentos distintos, sendo

a data de criação de vários municípios referente ao século passado, como no caso de Bom Jesus da Lapa e outros que originaram os atuais.³

O Quadro 3, adiante, apresenta informações a respeito de municípios baianos do Território de Identidade do Velho Chico, quanto à data de sua criação e vigência da lei.

Quadro 3 - Mapa da Legislação Político-Administrativa e Regional - Bahia/2002 dos Municípios do Território de Identidade do Velho Chico

Municípios	Data de Criação	Data da Lei Vigente
Paratinga	23/03/1745	16/02/1954
Barra	05/12/1752	10/02/1954
Carinhanha	06/07/1832	11/02/1954
Brotas de Macaúbas	16/07/1978	10/02/1954
Riacho de Santana	13/08/1978	17/02/1954
Bom Jesus da Lapa	18/09/1890	10/02/1954
Oliveira dos Brejinhos	01/06/1891	16/02/1954
Igaporã	25/05/1953	02/09/1960
Ibotirama	14/08/1958	15/08/1958
Malhada	29/11/1961	30/11/1961
Morpará	16/07/1962	25/07/1962
Feira da Mata	24/02/1989	26/02/1989
Sítio do Mato	24/02/1989	24/02/1989
Matina	05/04/1989	06/04/1989
Muquém de São Francisco	13/06/1989	13/06/1989
Serra do Ramalho	13/06/1989	24/02/1989

Fonte: Projeto Geografar/UFBA. Produzido pela pesquisadora (2018).

O Território de Identidade do Velho Chico, com 46.334,80 quilômetros quadrados, é formado pelos municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém de São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato, conforme ilustra a Figura 1, a seguir.

³ As informações foram retiradas da 2ª edição do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS). Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio102.pdf.

Figura 1 - Mapa do Território de Identidade do Velho Chico



Fonte: Caderno Territorial do Velho Chico (2015).

Com 349.689 habitantes, dos quais 201.052 (57,49%) vivem na área rural, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio do território é 0,62. O Velho Chico possui 29.822 agricultores familiares, 8.759 famílias assentadas, 6.522 pescadores, 20 comunidades quilombolas e três áreas indígenas.⁴

Dos 16 municípios que compõem o Território de Identidade do Velho Chico, 12 possuem serviço de coordenação pedagógica na Educação Infantil dentro das Secretarias Municipais de Educação. Quatro deles não dispõem desse serviço, tendo nas escolas coordenadores pedagógicos. Esses dados foram coletados, em 2008, pela pesquisadora através de contato, por telefone, com as secretarias de educação dos municípios. No Quadro 4, a seguir, encontram-se os municípios discriminados e com especificação se possuem ou não setor de coordenação pedagógica na Educação Infantil. Os que estão com asteriscos são municípios em

⁴ Dados retirados do Portal da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF) e do Parnaíba. Os dados foram atualizados em abril de 2018, segundo o portal.

que, na época da elaboração do quadro, o serviço de coordenação pedagógica também contemplava o atendimento ao programa Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Quadro 4 - Serviço de coordenação pedagógica na Educação Infantil

MUNICÍPIO	POSSUI SETOR ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?
1 - BARRA	SIM
2 - BOM JESUS DA LAPA	SIM
3 - BROTAS DE MACAÚBAS	*SIM
4 - CARINHANHA	SIM
5 - FEIRA DA MATA	*SIM
6 - IBOTIRAMA	*SIM
7 - IGAPORÃ	SIM
8 - MALHADA	NÃO
9 - MATINA	NÃO
10 - MORPORÁ	NÃO
11 - MUQUÉM DO SÃO FRANCISCO	NÃO
12 - OLIVEIRA DOS BREJINHOS	SIM
13 - PARATINGA	SIM
14 - RIACHO DE SANTANA	SIM
15 - SERRA DO RAMALHO	*SIM
16 - SÍTIO DO MATO	SIM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Jul./2018).

Dentre os 16 municípios do Território de Identidade do Velho Chico, apenas o município de Matina participa da presente pesquisa. O município, em 1921, foi criado como distrito do município de Riacho de Santana. Matina, nessa época, recebeu o nome de Mata. Com a devastação das matas na região, o distrito passou a ser chamado de Matinha. Por meio de um Decreto, em 1988, Matinha passou a ser denominada de Matina, como sinônimo de manhã. O distrito foi elevado à categoria de município em 1989, é um município relativamente novo. (MATINA, 2001, p. 28)

O município possui, de acordo com o último censo, 11.145 habitantes, faz divisão territorial com os municípios de Riacho de Santana, Igaporã e Palmas de Monte Alto, como mostra a Figura 2, adiante. O Ideb de Matina em 2015 para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,8 e para os anos finais do ensino fundamental foi de 3,4. Em 2017, o município conseguiu elevar o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental para 5,2, entretanto houve uma queda no índice para os anos finais, ficou em 3,2.⁵

⁵ Dados do site Qedu. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4199-matina/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2017>. Acesso em: 28 mar. 2019.

Figura 2 - Mapa do município de Matina



Fonte: Mapassapp (2018).

De acordo com o censo escolar de 2018, Matina possui 11 escolas públicas, sendo uma pertencente à rede estadual, duas de educação infantil na sede do município (uma creche e uma pré-escola), as demais turmas de Educação Infantil ofertadas na zona rural do município funcionam em escolas de ensino fundamental. As escolas da zona rural são agrupadas por polos, também funcionam na sede do município duas escolas de ensino fundamental, uma dos anos iniciais e outra dos anos finais.

Quanto à matrícula da educação infantil, no município de Matina, no ano de 2018, de acordo com os dados apresentados pelo Qedu, foram 153 crianças matriculadas na Creche e 278 crianças matriculadas na pré-escola. Das crianças da pré-escola, 103 foram atendidas na zona rural do município.

Em relação ao quadro docente da Educação Infantil, segundo os dados do ano de 2019, repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Matina, o município possui cinquenta e quatro professores, sendo 68% efetivos e 32% contratados. São seis coordenadoras pedagógicas que atendem essa etapa, sendo 67% efetivas e 33% contratadas.

1.2.2 Sujeitos da pesquisa

Foucault informa no texto *O Sujeito e o Poder* (1989) que o objetivo de suas pesquisas nos últimos 20 anos não foi o poder, mas a constituição dos seres humanos em sujeitos, como eles foram subjetivados em nossa cultura. Assim, levando em consideração que os sujeitos são produtos dos discursos, elegemos seis sujeitos que ocupam espaços diferentes no município para contribuírem com a pesquisa. Os sujeitos deste estudo são: secretária municipal de educação, diretora, professora, coordenadora pedagógica, pais de alunos da Educação Infantil e conselheira escolar. Todos os sujeitos aqui denominados são diretamente pertencentes à gestão de todo o processo de condução de (re)elaboração curricular. Eles terão sua identidade preservada e serão nomeados no corpo deste trabalho conforme a identificação estabelecida no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA			
Cargo/função (Identificação do sujeito)	Formação	Tempo de serviço	Critério de Escolha
Secretária de Educação/ Enunciadora 1	Graduada em Letras e Pedagogia/Especialização em Gestão Educacional	27 anos	-
Gestora/Enunciadora 2	Magistério	28 anos	Pertencente ao quadro de funcionários efetivos
Coordenadora Pedagógica/ Enunciadora 3	Pedagogia/Especialização em Psicologia Escolar e Gestão Escolar	08 anos	Concursada na área de coordenação e trabalha exclusivamente com Educação Infantil
Professora/Enunciadora 4	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	08 anos	Concursada na área com maior tempo de serviço na Educação Infantil
Conselheira de Educação/ Enunciadora 5	Normal Superior/Especialização em	06 anos	Maior tempo de atuação no Conselho

	Psicopedagogia, Gestão Escolar e Alfabetização		Municipal de Educação
Pai de aluno(a)/Enunciador 6	Graduando em Pedagogia	01 ano	Representação no Conselho Escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

Para uma melhor visualização dos enunciados dos sujeitos, grifamos trechos dos discursos desses enunciadorees que consideramos importantes enfatizar nos percursos e desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a BNCC, pois esses dão visibilidade e direcionam as discussões realizadas. Acreditamos que os dados expressos nesta seção permitem ao leitor uma compreensão dos caminhos traçados, com vistas ao alcance dos objetivos desta pesquisa que se inicia na próxima seção.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À BNCC

A comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão. (KUHLMANN JR, 2000)

Esta segunda seção apresenta a trajetória da Educação infantil, tendo como recorte histórico o período da aprovação da Constituição Federal de 1988 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 dezembro de 2017.⁶ Nesta abordagem da trajetória são apresentadas e analisadas as políticas públicas educacionais, as formas de financiamento dessas políticas e os documentos normatizadores do currículo da Educação Infantil.

Esse recorte histórico, apresentado neste estudo, possibilita pensarmos as continuidades e/ou descontinuidades das políticas e diretrizes curriculares da Educação Infantil (EI), os deslocamentos e transformações de alguns conceitos no campo da EI, e como o *saber*, o *poder* e as formas de *governamentalidade* permeiam, criam e modificam essas políticas. Permite pensarmos também como todas essas questões se relacionam com o processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares para a EI no município de Matina-BA, levando em consideração as propostas da BNCCEI.

Nesse sentido, o método foucaultiano nos dá sustentação para fazermos esse recorte temporal, pois cada objeto “tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence” (FOUCAULT, 2016, p. 3). Na EI a ruptura de uma educação assistencialista começa com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece por meio de um discurso oficial a EI como direito da criança e dever do Estado.

Aliada a essa discussão da CF de 1988, abordamos também o processo de expansão da oferta da EI e como essa oferta se apresenta nos discursos oficiais e científicos, fazendo um paralelo com a realidade do município de Matina nas várias questões que implicam a expansão da oferta: qualidade da educação, formação de professores e estrutura física das escolas. A proposta dessa discussão é apreender os interstícios que ocorrem neste conjunto de discursos, observar as distâncias que reinam entre eles, seus encadeamentos e suas formas de dispersão.

Analisamos, na perspectiva foucaultiana, os documentos que tratam dos processos de construção das diretrizes curriculares da EI: Referencial Curricular Nacional para a Educação

⁶ Resolução CNE nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

Infantil/1998, Resolução nº 1 de 07 de abril de 1999, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, Resolução nº 1 de 14 de janeiro de 2010, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e o Parecer CNE/CEB nº: 2/2018. Dessa forma, a análise definiu “no próprio tecido documental, unidades, conjuntos séries, relações” (FOUCAULT, 2016, p. 8) com o processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares do município de Matina.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DEMARCAR E REGULAR

A Educação Infantil que queremos e que todas as crianças brasileiras têm direito é uma Educação Infantil pautada em princípios éticos, políticos e estéticos, com uma função sociopolítica e pedagógica comprometida com a democracia, com a cidadania, com a liberdade de expressão e de pensamento, com a diversidade, com a aprendizagem contextualizada e crítica, com a justiça social e com a paz. (SANTOS, 2016, p. 03)⁷

Nesta subseção, abordamos algumas políticas públicas importantes para a qualidade da EI. Algumas delas não se efetivaram de forma ideal, deixando algumas lacunas no processo de implantação, mas as disputas e os desejos continuam para que tenhamos uma EI nos moldes descritos por Santos (2016) na epígrafe de abertura desse texto, pois esse modelo já se encontra garantido nos documentos oficiais, resta a total efetivação em todas as escolas do país.

Para tal abordagem, partimos de alguns acontecimentos históricos e esses não podem ser estudados e/ou analisados de forma linear, pois cada momento apresenta rupturas, descontinuidades e deslocamentos e esses “instantes” não podem ser negligenciados (FOUCAULT, 2016). Com essa perspectiva, discorreremos, nesta subseção, sobre os acontecimentos que marcaram a Educação Infantil na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº: 8.069/1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n. 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, Lei nº 010172/2001, o PNE 2014-2024, Lei 13.005/14 e outros documentos que tratam de critérios de funcionamento das instituições de EI.

Ao abordarmos o termo políticas públicas, neste estudo, conceituamos como ação do Estado por meio de projetos e programas voltados para um setor específico da sociedade. E

⁷ Entrevista da professora Marlene Oliveira Santos, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concedida à Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/proinfancia-entrevista-com-marlene-dos-santos-ufba>. Acesso em: 10 set. 2019.

políticas públicas para a educação infantil, ideias e intenções do Estado que se materializam em ações, programas, leis e documentos no âmbito da educação infantil (MOREIRA; LARA, 2012).

Essas políticas públicas para a Educação Infantil foram relacionadas com o postulado empreendido por Michel Foucault denominado *governamentabilidade*. Esse postulado foi introduzido na analítica do *poder* para analisarmos os campos de ações possíveis e limitantes do exercício de governo nas efetivações das políticas públicas (CANDIOTTO, 2010). Nesta forma de governar, a população tem consciência do que quer, mas é inconsciente daquilo que se quer fazer a ela (FOUCAULT, 1995).

O exercício do poder dos movimentos sociais e as novas formas de governamentalidade foram imprescindíveis para a aprovação da CF de 1988. Com a nova constituição, a Educação Infantil passa a ser vista não somente como direito das mães trabalhadoras, mas como direito das crianças. Três de seus artigos fazem menções aos direitos sociais e proteção à infância das crianças de zero a cinco anos de idade:

Art. 208 – [...] IV – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante (cinco) anos de idade;

Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. [...] II – Os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil;

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 123-124 e 132)

A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, é conhecida popularmente como a Constituição Cidadã, por apresentar alguns avanços em relação às constituições anteriores na ampliação dos direitos da classe trabalhadora. Ao longo do tempo, esta carta constitucional sofreu algumas alterações determinadas por Emendas Constitucionais de Revisão, ao todo foram 100 emendas, de acordo com o site do senado federal.⁸

⁸ Os dados sobre as emendas da CF datam de uma reportagem do senado federal do dia 26 de junho de 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/26/aos-30-anos-constituicao-federal-chega-a-100a-emenda>. Acesso em: 03 set. 2019.

A Educação Infantil é apresentada na CF de 1988 como direito das crianças e dever do Estado e da família. Essa construção de direitos expressa nesta Constituição foi antecedida de lutas, debates e desafios. Destacamos que essa carta foi promulgada após um período de ditadura militar e de grandes lutas pela democratização do país. Destacam-se nessas lutas as contribuições dos grupos de defesa dos direitos humanos, principalmente do Conselho Nacional do Direito da Mulher e a contribuição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (FÜLLGRAF, 2001).

O texto constitucional de 1988 contribuiu para pensarmos a Educação Infantil e a criação de uma forma diferente, foi um período marcante de elaboração de novas formas de atendimento educacional para crianças da EI. Nela, a criança é vista como um sujeito de direitos.

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na história, afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola. (CRAIDY, 2002, p. 58)

A CF, ao situar a criança como sujeito de direitos, não rompeu de forma absoluta com a noção de amparo e assistência, mas direcionou essas noções para a família e a questão do direito da criança como dever do Estado. Com isso, houve uma expansão de atendimento de crianças na EI, acompanhando uma tendência internacional (CURY, 1998).

Sobre o atendimento das crianças pela EI, a Carta Magna estabeleceu, inicialmente, que as crianças de zero a seis anos de idade fossem atendidas em creches e pré-escolas. Oito anos depois, a idade das crianças a serem atendidas na EI sofre alteração através da Emenda Constitucional de nº 53/2006, ficando a nova redação da seguinte forma: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2016, p. 24).

Essa alteração se deu em conformidade com a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, com início aos seis anos de idade. Essa nova forma de *governamentalidade* do Ensino Fundamental não foi impulsionada pelo movimento de mulheres ou dos fóruns de Educação Infantil, pois a proposta desses grupos sempre foi a ampliação da escola de EI para todos (ABRAMOWICZ, 2006).

Não que esses grupos sejam contra a proposta de universalização do ensino, mas para Abramowicz “a ampliação da escola fundamental acende uma luz amarela em relação à criança de zero a 4 anos que, de alguma forma, fica jogada à sua própria sorte do ponto de vista da

política pública” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 319). Para a autora, trata-se muito mais de uma política econômica que educacional.

Outro ordenamento jurídico muito importante para se pensar a infância e a criança foi *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), sancionado em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal. Essa norma visa mudar o caráter assistencialista, corretivo e repressivo das instituições socioeducativas e introduz uma concepção de proteção à criança e ao adolescente. O documento não faz referência ao termo Educação Infantil, mas está presente uma preocupação com a educação de crianças e adolescentes, fazendo menção específica à criança de zero a cinco anos de idade:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

IV – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

IV – atendimento em creche e pré- escola às crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 1990, p. 46-47).

O ECA é uma importante referência para as escolas de EI na luta pela garantia dos direitos da criança, pois o documento prevê formulação de políticas públicas e destinação privilegiada de recursos em áreas de proteção à infância. O documento, em acordo com a CF de 1988, reafirma um paradigma da criança detentora de direitos e que necessita de respeito aos seus processos iniciais de desenvolvimento.

Quatro anos após a promulgação do ECA, em 1994, o Ministério da Educação, via Coordenação de Educação Infantil (COEDI), elaborou diretrizes para uma *Política Nacional de Educação Infantil*. Esse documento é de grande relevância histórica para a EI; a partir dele uma série de documentos científicos foram publicados e divulgados, destacando o compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania da criança de zero a cinco anos de idade, (ANDRADE, 2010).

Para Rosemberg (2006), a publicação desse documento expressa uma ruptura com o modelo anterior de EI. O documento adota metas de expansão da EI com atendimento de qualidade. Nele constam cinco princípios em que as diretrizes para uma política nacional da Educação Infantil devem se pautar. Destacamos, aqui, o princípio que trata das diretrizes curriculares, por este estar relacionado com o nosso estudo. Sobre as diretrizes curriculares, o documento expressa que a Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e

administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar (BRASIL, 1994).

No entanto, a implantação dessas propostas foi interrompida em 1994 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que incorporou no plano das políticas educacionais cânones do Banco Mundial: prioridade absoluta para o Ensino Fundamental e a retomada da proposta de programas “não formais” para a EI com custos baixos, para crianças bem pequenas e pobres (ROSEMBERG, 2002).

Houve também uma desregulamentação, pois o governo federal não participa do financiamento, mas “controla” a EI através dos currículos e diretrizes nacionais (ROSEMBERG, 2002). Nesta perspectiva, o currículo é um dispositivo de regulação entre o campo da educação e o das políticas públicas. É preciso analisar esse dispositivo no ponto das estratégias e táticas do governo (FOUCAULT, 1979).

O governo, através do currículo, que é uma tecnologia do poder, direciona o que deve ser ensinado às crianças sem levar em consideração a realidade econômica dos municípios, as necessidades das crianças que frequentam a EI. Apesar de ter passado mais de duas décadas de publicação do documento que apresenta as diretrizes de uma política nacional para a EI, a realidade das escolas que atendem esse público pouco mudou. É o que aparece descrito no relato de uma das participantes da pesquisa no município de Matina,

Eu acho que os conteúdos estão à altura da capacidade dos alunos. Tem na sala os lápis de cores. Aqueles que não tem condição de levar, lá tem. Tem professora que diz que são elas que compram, não é o município que oferece. Por que elas pedem no início do ano, mas que não vem. Quando vem no início do ano, vem uma caixa ou duas que não dá nem para os dois meses e eles acabam comprando do bolso delas, mas tá engatinhando. Tem coisas, mas que sempre falta coisa (E6).

A fala do representante de pais da EI evidencia que os conteúdos trabalhados em sala de aula contemplam a capacidade cognitiva da criança, o que falta é material didático. A enunciativa cita o básico, lápis de cor, mas é a professora que compra, o que vem do município ou de programas não é suficiente para o ano letivo e muitas crianças não têm condição financeira de levar esse material para a escola.

A EI é de responsabilidade do município, entretanto este ente federado não consegue suprir a contento as necessidades desta etapa da educação básica. Existe uma corresponsabilidade constitucional entre Estado, Município e União chamada Regime de

Colaboração em que se busca garantir o atendimento de qualidade a todos os níveis da educação básica (ANDRADE, 2013).

Nesse regime de colaboração entre os entes federados, a corresponsabilidade ficou limitada à distribuição de matrículas da educação básica, não existe uma agenda pragmática entre a esfera municipal, estadual e federal que busque não somente o atendimento das demandas específicas de cada etapa de ensino, mas que busque também provimento “de meios que corroborem a conquista de resultados exitosos no que toca aos parâmetros almejados de qualidade social na educação” (ANDRADE, 2013, p. 390). É necessário que se regule melhor essa forma de colaboração, a fim de equalizar a qualidade do atendimento das demandas educacionais no país, principalmente da EI.

França (2014), analisando o regime de colaboração, sugere a defesa de mais recursos para a educação através de fundos; de forma descentralizada, os fundos funcionam como indutores para que as esferas estaduais e municipais formatem melhor suas redes de ensino. Para França, o “ex-Fundef e o Fundeb são programas focalizados, de cunho descentralizadores e indutores do regime de colaboração” (FRANÇA, 2014, p. 11).

O regime de colaboração, previsto na Constituição Federal de 1988, também está incorporado em ordenamento jurídico da área da educação, a LDBEN nº 9394/96. Na LDBEN algumas definições para cada ente federado são estabelecidas: a União é responsável pela assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios; aos estados foi conferida a responsabilidade de organizar o sistema estadual de ensino e; aos Municípios a organização dos sistemas municipais de ensino, dentre outras responsabilidades (FERNANDES, 2013).

A LDBEN nº 9394/96, aprovada em 1996, deu entrada na câmara dos deputados em 1988. O projeto de lei percorreu os bastidores da Assembleia Constituinte por oito anos, e ocorreram sucessivas versões ao projeto, tanto na Câmara como no Senado (SAVIANI, 2000). A Educação Infantil chegou a ser retirada do projeto em algumas versões do relatório do Senado Federal, sua manutenção como primeira etapa da educação básica só foi possível com a representação de várias forças democráticas (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008).

É no artigo 29 da LDB de 1996 que a Educação Infantil é demarcada como a primeira etapa da educação básica. Nesse mesmo artigo, verifica-se que a finalidade dessa etapa é promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, devendo complementar a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996a). Essa demarcação da EI como primeira etapa da educação básica trouxe

impactos notáveis, pois houve uma integração das creches e pré-escolas aos sistemas municipais de educação.

O processo de inclusão da EI na educação básica foi complexo e “marcado por diferentes acordos e desconsideração de proposições advindas da sociedade civil, seguindo, desse modo, o modelo histórico das transformações no país” (CAMPOS, 2017, p. 143). Ou seja, a disputa pelo poder entre a sociedade civil organizada e as práticas de governmentação.

Nessa disputa, algumas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelo Estado, confirmando o que Foucault informa sobre o poder: “Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 1979, p. 99).

Em consonância com a LDBEN, em 1997 foi publicado outro documento voltado especificamente para as Creches. O documento *Crítérios para um atendimento em Creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1997) apresenta direitos que devem ser assegurados às crianças atendidas pelas creches.

O documento expressa os seguintes direitos: direito à brincadeira, direito à atenção individual, direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, direito ao contato com a natureza, direito à higiene e à saúde, direito a uma alimentação sadia, direito a desenvolver sua imaginação, curiosidade e capacidade de expressão, direito a movimento em amplos espaços, direito à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma atenção especial durante o período de adaptação na creche e direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1997).

Em pesquisa realizada no ano de 2005, pela Universidade Federal de Uberlândia, verificou-se que esse documento, apesar de bem elaborado, não chegou efetivamente às escolas de EI e não tem sido usado de forma a contribuir no atendimento às crianças que frequentam os espaços que ofertam a EI (MARTINS; GONÇALVES, 2005).

Em 1998, foi elaborado os *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento de instituições de educação infantil* (BRASIL, 1998). Nele constam os fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a EI, a regulamentação para formação do professor de EI e regulamentação das instituições de EI seguidos de estudos de pesquisadores da área de EI. Essas sugestões de critérios de qualidade foram preparadas “para ser referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos estaduais e municipais” (BRASIL, 2004).

Outro documento importante para o planejamento de políticas públicas para a Educação Infantil é o Plano Nacional de Educação. Dois dispositivos, a Constituição Federal e

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, prescreveram a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). Na LDBEN o plano era apenas uma disposição transitória, mas a Emenda Constitucional de nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Tivemos a aprovação do PNE 2001-2011, através da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, e em vigor temos o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

O PNE 2001-2011 ratifica a viabilidade das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil para a elaboração do currículo e das propostas pedagógicas às instituições de Educação Infantil e apresenta-se com 26 metas, sendo uma delas vetada. Destacamos a primeira meta do plano, que diz respeito ao atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade: “Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos” (BRASIL, 2001a).

Essa questão de universalização da Educação Infantil já estava assegurada na Emenda Constitucional nº 53/2006, e o PNE 2014-2024 reafirma essa universalização. Nesse Plano, a primeira meta também se refere ao atendimento à Educação Infantil: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2011).

Não diferente dos outros ordenamentos jurídicos, o PNE 2014-2024 foi resultado de (in)tenso processo de debates e embates envolvendo a sociedade civil organizada e política. Algumas versões elaboradas demandaram permanente mobilização da sociedade, na tentativa de assegurar concepções e princípios em favor de uma EI de qualidade.

Alguns aspectos presentes no PNE 2014-2024 merecem destaque, como a aprovação do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e a destinação de 10% do PIB para a educação. Essas conquistas apontadas no documento carecem ainda da participação popular para que efetivamente sejam garantidas e as transformações de fato aconteçam.

Um espaço de articulação entre a sociedade civil, entidades diversas e o poder público, criado após a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, com o objetivo, dentre outros, de acompanhar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação é o Fórum Nacional de Educação (FNE). Entretanto essa entidade, na prática, foi dissolvida quando o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, destituiu assentos

de associações históricas do campo da pesquisa em Educação, dentre elas a ANPEd, no FNE⁹. Essas alterações não significam apenas um ataque a essas instâncias, mas demonstra um interesse em esfacelar a educação pública e ampliar a representação de interesses privados nessa área (SILVA; SOUZA; ARAÚJO, 2018).

Foucault nos ajuda a pensar essas transformações ocorridas tanto na forma do Estado pensar a criança como sujeito de direitos quanto na demarcação da idade obrigatória das crianças na EI e a qualidade da oferta dessa educação. Cada sociedade tem seu regime de verdade estabelecido através de discursos aceitos e considerados verdadeiros e como esses discursos são sancionados (FOUCAULT, 1976).

As transformações sociais e econômicas foram condicionantes para se pensar a criança como sujeito de direitos: a participação da mulher no campo econômico, como mão de obra necessária ao Estado, e o crescimento econômico. Entretanto, esse discurso só se efetivará mediante a articulação com questões mais amplas relacionadas às políticas públicas para EI.

2.2 FINANCIAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROGRAMAS E MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES

Nos estudos feitos por Guimarães e Pinto em 2001 sobre o financiamento das políticas públicas para a Educação Infantil, chamam-nos a atenção dois aspectos levantados por eles: um diz respeito ao argumento de que são pouco confiáveis as estatísticas oficiais sobre esse financiamento e a pouca escassez de pesquisa sobre essa questão. Eles também destacam que nos discursos oficiais é atribuída uma importância à Educação Infantil, mas que isso não se configura na correspondência de volume de recursos para implementação das políticas necessárias para a EI. Os autores destacam:

Grosso modo, pode-se dizer que a educação das crianças menores de 7 anos, no Brasil, tem uma história de aproximadamente 150 anos. Entretanto, e coerente com outros déficits sociais, o seu crescimento deu-se mais intensamente a partir dos anos 70, alcançando taxas de crescimento bastante promissoras, de até 11% ao ano, até 1993. (GUIMARÃES; PINTO, 2001, p. 93)

Foi com a CF de 1988 que os recursos advindos da União para financiar a educação passaram de 13 para 18%, com vistas à construção de uma educação pública de qualidade. A

⁹ Informações obtidas no site da Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entenda-o-que-e-o-forum-nacional-de-educacao-fne-e-como-acao-arbitraria-do-mec-pode-dissolver>. Acesso em 15 de fev. 2020.

LDBEN/1996 ratifica este percentual mínimo em seu artigo nº 69 para financiamento da educação básica. Esta lei também traçou algumas responsabilidades para os gestores públicos municipais, quando definiu prazos para que as instituições que atendessem crianças de zero a cinco anos pudessem compor o âmbito do sistema educacional.

Após dois anos de publicação da LDBEN, criou-se um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁰. A criação do Fundef foi de grande impacto para a Educação Infantil, pois esta ficou de fora da vinculação do recurso. Castro (2007) analisou os gastos públicos em educação no período de 1995 a 2005 e concluiu que a Educação Infantil sofreu contenção de gastos, não teve aporte de recurso compatível com o crescimento econômico do período.

Para Macêdo e Dias (2011), o Fundef pode ter causado um impacto negativo também nas matrículas da EI, pois gestores municipais, de forma não regulamentada, usaram da estratégia de matricular crianças de seis anos no Ensino Fundamental com o objetivo de ampliar as receitas.

Quando se pensa em fundo criado exclusivamente para fomentar a qualidade do ensino fundamental, deixando a mercê outras áreas da educação que são prioritárias também, como a Educação Infantil e o Ensino Médio, deve-se analisar a questão não de forma simplista, mas pensar sobre o que subjaz a essa política de privação de direitos da Educação Infantil, tão marcada pelo descaso político historicamente:

A política de financiamento instaurada em 1996 não pode ser analisada de forma simplista. Ela é fruto da prevalência de interesses economicistas sobre os públicos/progressistas, impulsionando um reajuste estrutural imposto por órgãos e agências multilaterais internacionais, que encontraram no Brasil um terreno fértil para difundir seu ideário neoliberal. (MACÊDO; DIAS, 2011, p. 170)

A partir da LDBEN, analisamos fundo e programas de financiamento das políticas voltadas para a EI e seus impactos nesta etapa da educação básica, conforme o Quadro 6, a seguir.

¹⁰ Fundo de natureza contábil, instituído pela lei n. 9.424/96 e pelo decreto n. 2.264/97. A sua implantação ocorreu de forma integral em janeiro de 1998.

Quadro 6 - Fundos e programas vigentes de financiamentos da Educação Infantil

ANO	FUNDO/PROGRAMA	REGULAMENTAÇÃO
2006	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	Emenda Constitucional nº 53/2006
2007	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)	<u>Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007</u>
2012	Programa Brasil Carinhoso	<u>Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012.</u>

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2019).

Em substituição ao Fundef criou-se, então, um outro fundo para atender toda a educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹¹. Dentre os avanços significativos desse fundo, podemos citar a inclusão de financiamento da Educação Infantil e Ensino Médio e o aumento de recursos disponíveis por aluno/ano.

A inclusão da etapa da EI ao Fundeb não aconteceu de forma tranquila, principalmente a etapa de Creche, foi necessária uma luta intensa da sociedade civil, que deflagrou um movimento que ficou conhecido como “Fraldas Pintadas” (CAMPOS, 2017). Este movimento foi encabeçado por diversos segmentos e redes, dentre eles: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), Articulação de Mulheres Brasileiras e Marcha Mundial de Mulheres.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB) divulgou também em 2018 nota em defesa da manutenção inquestionável da creche no Fundeb:

Sendo assim, o MIEB reafirma a conquista do Fundeb (2007) como um marco propulsor da efetivação do direito à educação infantil no Brasil e, no momento atual de discussões e proposições para um novo Fundeb, cabe a exigência da garantia do direito ao acesso e permanência dos bebês e crianças até 3 (três) anos de idade nas Instituições educacionais públicas, vinculadas aos sistemas de ensino. (MIEB, 2018, p. 02)

Tem sido uma luta relacional de poder entre a sociedade civil e o Estado para que a EI seja vista como uma etapa que carece de políticas públicas e um efetivo financiamento. O poder

¹¹ Este fundo atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

reprime, mas também produz efeitos e regras de direito, que, nesse caso, incluiu a Creche nesse financiamento da educação.

No mesmo ano em que foi regulamentado o Fundeb, criou-se também o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Este programa é uma articulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O ProInfância tem como objetivos a construção de creches e pré-escolas, aquisição de mobiliários e aquisição de equipamentos adequados para as instituições de Educação Infantil.¹²

Uma pesquisa realizada em 2015 por Pacífico, Freitas e Matos (2017) no estado de Rondônia, região norte do país, analisou o impacto do ProInfância na ampliação do número de vagas na Educação Infantil. A pesquisa revelou que dos 52 municípios, apenas oito aderiram ao programa. E mesmo tendo os espaços, a oferta de vagas depende de outros fatores que envolvem financiamento, sem isso não há como os espaços construídos pelo programa funcionarem adequadamente, conclui o estudo.

Outra pesquisa realizada, desta vez no estado do Rio de Janeiro, no período de 2011-2013, sobre o ProInfância, evidenciou que os espaços são suficientes para a demanda, mas que em muitos deles só é ofertada matrícula para crianças a partir de dois anos de idade. Outro aspecto evidenciado pela pesquisa é que ainda persiste uma visão assistencialista da Educação Infantil, principalmente na creche (RICCI, 2013).

Para Gomes (2013), os impactos do ProInfância mostram que essa política pública não foi de todo perdida, pois houve conquistas, em nível macro, na ampliação do investimento financeiro, melhoria na formação dos profissionais. Em nível micro, houve uma (re)estruturação das propostas pedagógicas nas escolas de acordo com as DCNEI.

Parte do financiamento das creches, nos pequenos municípios, sobretudo nas instituições que recebem alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, é feito pelo Programa Brasil Carinhoso. O Programa, criado pela Lei nº 12.722 de 3 de outubro de 2012 e regulamentado pela Resolução nº 15 de 6 de dezembro de 2017, consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil.¹³

¹² Informações obtidas pelo portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

¹³ Informações obtidas pelo portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O programa Brasil Carinhoso é destinado a atender crianças pobres, de zero a 48 meses de idade, que frequentam as creches públicas ou conveniadas. Entretanto, houve uma queda na destinação dos recursos desse programa. Entre os anos de 2015 e 2017 caiu de R\$ 450 milhões para R\$ 40 milhões e em 2018 o orçamento aprovado foi de R\$ 6,5 milhões.¹⁴ Percebe-se que esse programa perdeu quase todo o orçamento nesses quatro anos.

O valor transferido para as contas dos municípios é calculado com base em 50% (cinquenta por cento) do valor anual mínimo por matrícula em creche pública ou conveniada, em período integral e parcial, definido para o Fundeb. O programa permitiu a ampliação no número de matrículas.

A Tabela 1, adiante, apresenta a evolução no quantitativo de matrículas na EI no período entre 2013 e 2018.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na Educação Infantil/Brasil (2013-2018)

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
2013	2.737,245	4.870,332	7.607,577
2014	2.897,928	4.971,941	7.869,869
2015	3.049,072	4.923,158	7.972,230
2016	3.238,894	5.040,210	7.972,230
2017	3.406,796	5.101,935	8.508,731
2018	3.587,292	5.157,892	8.745,184

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019) com base no Censo Escolar 2013 e 2018: Notas Estatísticas.

Os dados do Censo Escolar de 2013 mostram uma evolução gradual da oferta de matrícula na Educação Infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas. Em 2018, chegou a mais de 8,7 milhões de crianças atendidas. Fizemos esse recorte de 2013 por ser o ano em que foi instituída a matrícula obrigatória de crianças de quatro anos na pré-escola, conforme a alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Ao analisar a evolução da matrícula da Educação Infantil no município de Matina, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas (INEP), verifica-se que a matrícula de crianças em creches teve uma evolução tímida de 2013 a 2018, já na pré-escola houve queda de matrícula de 2013 a 2018, mesmo com a extinção da pré-escola privada nos

¹⁴ Informações coletadas no site educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/repasses-do-governo-federal-para-programa-de-auxilio-a-creches-caem-90-em-dois-anos.ghtml>. Acesso em: 01 out. 2019.

anos de 2017 e 2018. Acreditamos que essa queda se deu pelo fato de as crianças poderem ser matriculadas no Ensino Fundamental antes dos seis anos completos, desde que tenham frequentado por dois anos a Educação Infantil, regra de transição estabelecida pelo artigo 5º da Resolução nº 02/2018 do CNE.¹⁵

Tabela 2 - Matrículas na Educação Infantil do Município de Matina-BA (2015-2018)

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL	PRÉ ESCOLA PRIVADA	TOTAL
2013	118	289	40	448
2014	121	307	21	449
2015	145	315	14	478
2016	146	316	14	476
2017	138	360	-	498
2018	153	278	-	431

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019) com base no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Como afirma Andrade (2010, p. 147-148), “como vimos na trajetória das políticas públicas para a infância, a atenção e os serviços públicos destinados às crianças dependem da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade”. Apesar dos investimentos na Educação Infantil, os dados evidenciam que há muito a se fazer para que as crianças de zero a cinco anos de idade possam usufruir de políticas públicas com recursos financeiros assegurados e que deem conta de uma maior parte das deficiências existentes no atendimento das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

2.3 DOCUMENTOS NORMATIZADORES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO SOCIAL

Passamos de uma arte de governar cujos princípios advinham de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado de acerrar-se dos melhores conselheiros) a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações. (FOUCAULT, 2007, p. 364)

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mas profundamente sem

¹⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em 11 nov. 2019.

dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2014, p. 16-17)

Dois trechos de Foucault, um sobre *governamentalidade* e o outro sobre *vontade de verdade*, abrem esta subseção que apresenta e discute documentos oficiais que normatizam os currículos da EI. A pertinência desses trechos justifica-se pela discussão sobre os currículos serem uma forma de regulação social e os saberes escolhidos e distribuídos através dos currículos serem uma forma de *poder* de uma *vontade de verdade* de determinados grupos.

Os documentos normativos, leis, resoluções e pareceres nacionais dos currículos da EI que serão apresentados e discutidos nesta subseção compreendem o período de 20 anos, isto é, de 1998 a 2018. Nesse período, em 1998 é organizado um referencial nacional curricular para a EI. Pretendemos, por intermédio dos postulados foucaultianos, explorar outros olhares, estabelecer aproximações e/ou separações entre os discursos oficiais, científicos e dos enunciadores participantes da nossa pesquisa, engendrar, talvez, possibilidades de responder às inquietações do processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares do município de Matina de acordo com a BNCCEI.

Começamos, então, pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, composto por três volumes, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998. Na carta de abertura do Volume I, denominada *Introdução*, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, se dirige aos professores de EI: “o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 5).

O discurso do ministro da educação traz um entrecruzamento de três palavras: qualidade, desenvolvimento e direito. Essas palavras se restringem, agora, a um referencial curricular. A aposta da qualidade da oferta da EI, o desenvolvimento integral das crianças e o asseguramento dos direitos das crianças podem ser garantidos através de um referencial curricular, segundo o ministro. Para Foucault (2016), o discurso não é uma superfície de contato estreito entre as palavras e as coisas, assim, analisando a fala do sujeito, é possível perceber a inexistência de laços entre a realidade e os signos ditos ou escritos. Nas palavras da E4:

A gente sabe que a gente inventa a cada dia, com as coisas que tem mesmo, a gente cria, recria e faz acontecer mesmo não tendo os materiais necessários, mas a gente ainda preocupa com isso, por exemplo, o aluno de educação infantil, ele não tem um livro didático, e aí as atividades ainda são xerox, e a gente sabe que não tem ainda um atrativo para criança. (E4)

A realidade das escolas de EI, após um período de mais de 20 anos de existência de um referencial curricular, não trouxe ainda a qualidade tão almejada pelo/no currículo para que as crianças tenham um desenvolvimento satisfatório, nem mesmo integral. A professora, sujeito que lida diretamente com a realidade da escola e dos alunos, informa que na instituição “não tem os materiais necessários” (E4). Destaca, entre a oferta de materiais, a aquisição do livro didático para o aluno. Essa é uma questão que merece uma reflexão mais sistemática, assim sendo, alguns estudiosos que se debruçam sobre esse estudo defendem que o uso do livro didático na Educação Infantil pode levar a uma docência que se aproxima do modelo tradicional do fazer pedagógico e a prevalência da cultura escolar em detrimento da cultura das crianças (BOITO; BARBOSA; GABBATO, 2016). Entretanto a falta de outros recursos atrativos é uma necessidade para alavancar a qualidade da Educação Infantil.

Em 1999, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999¹⁶. Essas diretrizes deveriam ser observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. O documento trouxe como fundamentos norteadores: 1) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; 2) princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; 3) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999). Para Moreira e Lara (2012), nessas DCNEIs aparecem conceituações presentes nos pilares estabelecidos pela UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Jaques Delors.

Após dez anos, em 2009, essas diretrizes passaram por uma revisão por meio do Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009. A revisão das diretrizes passou pelo entendimento de que “novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes” (BRASIL, 2009). Entre esses desafios foram destacados a ampliação das matrículas, novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando-se em questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular.

¹⁶ CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18

Em 2009, é publicada a *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas diretrizes devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas das escolas de EI, como também orientar as políticas públicas da área. Na resolução, é assegurada a qualidade da oferta da EI: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2009, p. 1).

Na resolução também é apontado o provimento de brinquedos, diversos materiais, recursos tecnológicos e equipamentos midiáticos, e finaliza estabelecendo que cabe ao MEC elaborar orientações para implementação dessas diretrizes. Porém, conforme a E3:

A gente ainda não tem o parquinho, não tem espaço organizado para brincar, a gente não tem brinquedos suficientes, a gente faz campanhas, a gente ganha brinquedos usados. Agora mesmo, a gente tá fazendo uma rifa de uma colcha, um chenil, pra poder tentar comprar um brinquedo que seja mais durável. Nós mobilizamos até os pais durante umas reuniões que nós fizemos, pra ver se a gente consegue comprar um pula-pula daquele que seja mais durável; os funcionários, todo mundo colaborando, vendendo os bilhetes pra ver se consegue. (E3)

Percebemos, mediante a fala da enunciadora 3, que questões pontuadas em 2009, nas diretrizes, ainda não são uma realidade nas escolas públicas municipais de EI do município de Matina. A escola se articula, envolve pais e funcionários para aquisição de brinquedos no intuito de proporcionar um ambiente mais atrativo para as crianças. As políticas públicas para a EI, de fato, não se materializaram como um todo no município, os funcionários e os pais de alunos acabam assumindo uma responsabilidade que é do Estado. Percebe-se um caráter centralizador do Estado a fim de estabelecer um referencial para as diretrizes curriculares educacionais e a “quase” ausência desse Estado no que diz respeito ao financiamento dessas políticas.

Um ano após a publicação das diretrizes, em 2010, são publicados um parecer e uma resolução que regulam o funcionamento da EI: *Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010*, que define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, e o *Parecer CNE/CEB nº 7/2010*, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As diretrizes operacionais para o Ensino Fundamental de nove anos estabelecem que as crianças de seis anos completos até 31 de março devem ser matriculadas no EF. Essa resolução suscitou debates que ainda persistem no campo educacional. Para Santaiana e Forell (2017), essa estratégia de governmentação está inserida em um jogo de *poder-saber* nas políticas de alfabetização das crianças que lhes retiram um ano da EI.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca o que já está posto na LDBEN 9394/96, de que compete aos municípios oferecerem a EI em Creches e Pré-escolas e, prioritariamente, o EF. Merece destaque o ponto do parecer que discute a qualidade da oferta da educação básica: “No Ensino Fundamental e nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto a quantidade” (BRASIL, 2010, p. 16).

O parecer destaca que para alcançar qualidade em uma perspectiva ampla deve-se pensar na qualidade de vida na sociedade, qualidade pedagógica, qualidade política, compromisso com a permanência do aluno na escola e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2010). Também destaca a formação do professor como uma política educacional urgente. Urgente em 2010, mas ainda hoje verifica-se uma lacuna por não ter efetivado essa política.

“Precisa muito de investimento nessa área de educação infantil, porque ainda tá muito precário a EI. Na área, por exemplo, de formação de professor mesmo, a gente quase não tem esse investimento, não tem essa formação para o professor de educação infantil” (E5). A enunciativa ressalta que a formação, principalmente para os professores da EI, ainda é pouca. E a qualidade da educação perpassa também pela formação do professor, não devendo limitar-se aos discursos oficiais.

Recentemente, em 2017, tivemos a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Entretanto, o texto da Base só contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Vários dispositivos fizeram menção à necessidade de elaboração de uma Base nacional para a educação brasileira, inclusive o PNE em vigor dedicou uma de suas metas à essa construção:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p.13).

A Resolução estabelece que a BNCC é uma referência nacional para as escolas públicas e privadas da educação básica, a fim de construírem e revisarem seus currículos. Servirá também para evitar a fragmentação das políticas educacionais, como também fundamentar e articular as novas políticas e ações educacionais (BRASIL, 2017a).

A necessidade da elaboração de uma Base para a Educação Infantil originou-se, sobretudo, da urgência em operacionalizar as diretrizes curriculares da EI, de modo a orientar os professores para práticas pedagógicas que respeitem as dimensões da infância e os direitos de aprendizagens das crianças (CAMPOS; BARBOSA, 2015). Entretanto, mudanças surgidas no contexto político, econômico e educacional fizeram com que a concepção de uma Base para a Educação Infantil tomasse outros rumos, passou a ser gestada como um rol de competências que o aluno deve atingir (FREITAS, 2014).

No campo da Educação Infantil foram traçados seis direitos de aprendizagem e os objetivos estão estruturados em cinco campos de experiência: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Dentro dos Campos há objetivos de aprendizagem que são divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Esses grupos são apresentados através de códigos compostos por números e letras (BRASIL, 2017b).

A Base é conceituada como um “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p. 05). A Educação Infantil passa a ter um documento normativo para os currículos e as instituições de Educação Infantil devem (re)elaborar suas propostas curriculares levando em consideração o que é defendido pela BNCC.

Como os municípios têm, preferencialmente, até 2019 e o limite máximo até início de 2020 para (re)elaborarem seus currículos de acordo com a Base, conforme Resolução nº 02/2017 do Conselho Nacional de Educação, é importante que se reflita sobre como está o processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da EI no município de Matina segundo esse documento. No município, a Proposta pedagógica das escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino foi aprovada em 2016, por meio da Resolução CME nº 001/2016. O documento está organizado em quatro capítulos: 1) Fundamentos Epistemológicos, Teóricos e Legais; 2) Organização Curricular, Avaliação e Gestão; 3) Organização Pedagógica por Modalidade de Ensino; 4) Recursos Físicos, Didáticos, Metodológicos, Pessoal Docente e de Apoio. Essa proposta passará por reformulação com a aprovação da BNCC.

O parecer CNE/CEB nº 02/2018 consolida as diretrizes curriculares e operacionais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em razão de alinhar os sistemas de ensino quanto à matrícula de crianças de quatro a seis anos de idade, fixando a data de 31 de março como data de corte etário. Ou seja, crianças que completarem quatro anos de idade até a data de corte, 31

de março, devem ser matriculadas na pré-escola, e crianças que completarem seis anos de idade devem ser matriculadas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Antes desse parecer alguns sistemas de ensino e conseqüentemente escolas ficaram à mercê de processos judiciais que definiam a data de corte etário, a exemplo da Ação Civil Pública do Ministério Federal do Estado de Pernambuco que solicitara a condenação da União ao “proceder à reavaliação dos critérios de classificação dos alunos do Ensino Fundamental, garantindo, também, o acesso de crianças com seis anos incompletos, que comprovem sua capacidade intelectual por meio de avaliação psicopedagógica” (BRASIL, 2018, p. 6).

O Supremo Tribunal Federal (STF), ao analisar o mérito da questão, levou em consideração os estudos técnicos da área de educação, da medicina e da área jurídica e decidiu por unanimidade a constitucionalidade da fixação da data limite de 31 de março para que estejam completas as idades mínimas de quatro e seis anos para ingresso, respectivamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Nesse jogo de *poder* para definir o corte etário para a matrícula das crianças, foi preciso demarcar o que Foucault (2016) chama de *instâncias de delimitação* dos objetos: a educação, a medicina e a justiça para justificar a demarcação das crianças de quatro anos na pré-escola e de seis anos no Ensino Fundamental. Que critérios de regime foram instituídos para essa verdade? Um deles foi o econômico, o Brasil pertence ao Mercosul e a maioria dos países do Mercosul adota essa data limite.

A data de corte etário já está definida, agora outras (in) definições precisam ser debatidas nos sistemas de ensino com a (re)elaboração das diretrizes curriculares e o que pode ser alterado com a BNCC. E é sobre esse documento, BNCC, que trataremos na terceira seção deste estudo: como foi construído? Quem defende uma Base Nacional para a educação? Por que defendem? O que dizem os estudiosos contrários a essa proposta? Quais são seus objetivos? Como a Educação Infantil foi pensada na BNCC? Essas e outras questões permeiam a próxima seção, intitulada *A BNCC da educação infantil: discursos sobre a dinâmica de construção, aprovação e organização*.

3 A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS SOBRE A DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO, APROVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou. Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? (LISPECTOR, 2016, p. 9)

Não é o nosso propósito precisar o momento exato do surgimento da ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, como nos permite refletir Clarice Lispector, na epígrafe de abertura desta seção, de uma maneira poética, no trecho do Livro *A hora da estrela*, “as coisas acontecem antes de acontecer”. O filósofo Michel Foucault, por sua vez, em sua obra *As palavras e as coisas - Uma arqueologia das ciências humanas* (2000), afirma que as palavras preexistem às coisas. Partindo dessa premissa, faremos, nesta seção, uma incursão pelos discursos sobre a viabilidade de um documento curricular comum para a educação nacional até a sua materialização, ou seja, a sua aprovação

3.1 SISTEMA DE ARRANJOS DA BNCC: AÇÕES E REAÇÕES

Os discursos em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum para orientar as propostas pedagógicas das escolas não são novos. Para Macedo (2014), remontam a 1980, ou até antes desse período, quando se busca uma definição mais ampla do termo. Neste estudo, demarcaremos a década de 1980, para delinear as nossas discussões em torno da materialização da BNCC, promovendo um enfoque discursivo em torno das questões curriculares.

Em termos legais, podemos citar a Carta Magna de 1988, no seu artigo 210, que reconheceu a viabilidade de fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, não citando a Educação Infantil e o Ensino médio (BRASIL, 1988). A proposta de uma base comum foi gestada em um período favorável aos diversos setores da sociedade, pois marcava o retorno de garantias e direitos fundamentais que foram suprimidos pela ditadura militar.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que em seu artigo 9º, Inciso IV, estabelece que cabe à União indicar diretrizes e competências, em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios, para nortear currículos

e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 1996a). O artigo 26 da LDBEN/96 reforça essa necessidade, ao afirmar que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996a, p. 21).

Esta necessidade de uma base curricular foi reativada pelo MEC, em 2009, com o Programa Currículo em Movimento (CUNHA; LOPES, 2017). Este programa, segundo a apresentação que consta no site do Ministério da Educação, objetiva à melhoria da qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo. Inclui também como objetivos a identificação e análise dos documentos curriculares da educação básica implementadas nos sistemas municipais e estaduais de educação, bem como elaboração de documentos norteadores para a organização curricular da educação básica.¹⁷

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, com a participação de especialistas no debate da educação básica, ao discutir a regulamentação de regime de colaboração entre os entes federados no Eixo I, intitulado *Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional*, propõe o aprofundamento de algumas questões, dentre elas “Estabelecer base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CONAE, 2010, p. 26).

Nesse Eixo I, *Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional*, o documento reitera a necessidade de uma base curricular: “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (CONAE, 2010, p. 38).

Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Nesse documento, no artigo 14, é abordada a questão da constituição da Base Nacional Comum. Outro dispositivo legal que reforçou a necessidade de elaboração de uma Base Nacional foi o Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei nº 13.005/2014. O Plano, na meta 7, estratégia 7.1, informa: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos

¹⁷ Informações retiradas do site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: 7 out. 2019.

currículos” (BRASIL, 2014, p. 15). Outras metas do Plano também fazem referência à construção da Base, metas 2 e 3, estratégias 2.1 e 3.2, respectivamente.

A CONAE, realizada em novembro de 2014, produziu documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira, referenciando o exercício de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular, desta vez, estava contida no Eixo IV “*Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem, sob o foco da garantia de direitos*”. O documento final trata da elaboração de direitos e objetivos de aprendizagem com vistas a garantir a formação básica comum (CONAE, 2014).

Após um ano de promulgação do novo PNE, o Ministro da Educação, Renato Janine, em junho de 2015, por meio da Portaria nº 592, constituiu uma equipe de redatores encarregada da construção da primeira versão da BNCC. O Comitê foi constituído por professores universitários das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil e uma equipe de especialistas, composta por professores universitários que atuam em cursos de licenciatura, professores de educação básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Em 16 de setembro de 2015¹⁸, a primeira versão da BNCC é disponibilizada no site do MEC e é estabelecido o período de 02 a 15 de dezembro do mesmo ano, com a intenção de realizarem mobilizações para o debate do documento preliminar. Segundo o site Movimento pela Base, no mês de outubro de 2015, o texto da primeira versão entra em consulta pública em uma plataforma online, acessível para toda a sociedade.

A segunda versão da Base foi divulgada em maio de 2016, pelo Ministério da Educação. De acordo com o site Movimento pela Base, essa versão foi redigida observando as contribuições feitas por consulta pública, que somaram 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas.

Ficaram, nessa etapa, responsáveis por conduzir os seminários sobre a Base o Consed e a Undime. Foram realizados 27 seminários estaduais, um em cada estado do Brasil e também no Distrito Federal.¹⁹ Segundo Junia (2016), alguns aspectos foram alterados nessa segunda

¹⁸ Dados obtidos no site do MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 16 out. 2019.

¹⁹ Informações obtidas pelo site Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <https://frm.org.br/noticias/seminarios-discutem-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 15 out. 2109.

versão, principalmente nas áreas de História e Português. O texto voltado para a Educação Infantil também foi redefinido, de forma a estabelecer os objetivos de aprendizagem conforme a faixa etária, o que não ocorria no documento anterior.

No entanto, depois do *impeachment* da Presidenta Dilma, que aconteceu em agosto de 2016, a comissão de elaboração da BNCC foi alterada por uma nova portaria, quando foi proposta uma nova reestruturação de todas as comissões, inclusive de suas relatorias e presidências. Sobre essa reestruturação, Fochi (2017, p. 47), em entrevista à revista Unisinus, se posicionou alegando que “a opção da atual gestão foi pegar essa segunda versão que já havia sido entregue ao Conselho Nacional de Educação e entregar para um grupo privado, que é o movimento Todos pela Base, um grupo financiando por bancos e empresas privadas”.

A terceira versão da Base foi entregue ao CNE no dia 06 de abril de 2017. Durante o evento de entrega do documento, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, assim enfatizou em seu discurso:

A construção obedeceu três etapas, muito bem marcadas, com mais de 12 milhões de contribuições. Ouvimos mais de 9 mil professores que opinaram e agregaram valor a esse texto. O trabalho não está finalizado, temos a missão – que está sendo entregue ao CNE – de seguir construindo consensos. Sempre haverá espaço para crítica de visões distintas, mas tenho convicção que essa obra será uma referência marcante para todos os currículos. (MOVIMENTO PELA BASE, 2017, p. 1)

No CNE, a comissão responsável pelo estudo e devido encaminhamento da BNCC deliberou a promoção de cinco audiências públicas nacionais em cada região geográfica do país: Região Norte, em Manaus; Região Nordeste, em Recife; Região Sul, em Florianópolis; Região Sudeste, em São Paulo e Centro-Oeste, em Brasília. As audiências ocorreram no período de junho a setembro de 2017.

As contribuições que ocorreram nesses encontros foram agrupadas por assuntos em uma planilha organizada pela comissão e entregue ao MEC. Entretanto, o comitê gestor do Mec não apresentou “justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE” (AGUIAR, 2018, p. 12).

Ao perguntarmos para os segmentos que participaram da nossa pesquisa no município de Matina sobre o processo de construção da Base, as contribuições dadas nesse processo, a participação nos seminários estaduais e audiências públicas que foram realizadas pelos responsáveis por conduzir a elaboração da Base, eles responderam que não participaram e que não souberam da existência desses encontros.

Eu mesma não me lembro de ter recebido informação a respeito dessas audiências, a respeito de data, de onde estavam ocorrendo, da logística pra gente participar, eu não lembro de ter recebido. Então eu acho que a questão da divulgação mesmo deve ter sido pequena para que a gente tivesse acesso e se mobilizasse para participar. (E3)

Também não recebi convites. Não sei informar se o município participou de alguma dela. Não sei também informar se alguém representado a Educação Infantil tenha participado. (E5)

A metodologia, os instrumentos e toda a dinâmica usada na construção da Base não contemplou o município de Matina, até as propostas de contribuições online não aconteceram: “O conselho não apresentou nenhuma proposta” (E5). Percebe-se que a divulgação dos encontros não contemplou boa parte das pessoas, nem mesmo o conselho de educação recebeu convite para participação.

Para Foucault (2009), comunicar é sempre uma forma de agir sobre os outros e a circulação de elementos significantes pode ter por consequências efeitos de poder. Nesse caso, em que a comunicação não acontece e a informação não chega, gera-se um desequilíbrio nas relações de poder entre quem está de fato nas escolas e quem está nas comissões e órgãos responsáveis pela elaboração do documento curricular. O exercício do poder é uma agregação de ações sobre outras ações, ele pode dificultar ou limitar a participação popular.

Em 15 de dezembro de 2017 o CNE aprova o texto da Base que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental por 20 votos a 3. E o MEC homologa o documento em 20 de dezembro do mesmo ano. A Base é, então, conceituada como “um documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p. 05).

Para uma melhor sistematização do processo de elaboração deste dispositivo, denominado BNCC, elaboramos o Quadro 7, com leis e ações realizadas em prol do documento, com base em informações do portal do MEC e do Movimento pela Base Nacional Comum.

Quadro 7 - Leis e ações que efetivaram a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 1998 a 2017

Ano/Período	Leis/Ações
1988	Constituição Federal, artigo nº 210
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, artigo nº 26

28 de março a 1º de abril de 2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE) - Eixo I
Julho de 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, artigo nº 14
Junho de 2014	Plano Nacional de Educação - Metas 2, 3 e 7
Novembro de 2014	Conferência Nacional de Educação (CONAE) - Eixo IV
Junho de 2015	Constituição de Comitê responsável pela elaboração da 1ª versão da BNCC (Portaria do MEC nº 592)
Outubro de 2015	1ª versão da Base entra em consulta pública em plataforma online
Mai de 2016	O Mec divulga a 2ª versão da BNCC
Abril de 2017	O Mec entrega ao CNE a 3ª versão da BNCC
Junho a setembro de 2017	Realização de 05 audiências públicas Região Norte: 07/07/2017 – Manaus-AM Região Nordeste: 28/07/2017 – Recife-PE Região Sul: 11/08/2017 – Florianópolis-SC Região Sudeste: 25/08/2017 – São Paulo-SP Região Centro Oeste: 11/09/2017 – Brasília-DF
15 de dezembro de 2017	O CNE aprova o texto da Base
20 de dezembro de 2017	Homologação da BNCC pelo Mec

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) com base em consultas ao portal do MEC e Movimento pela Base.

O contexto de discussão e aprovação da BNCC no CNE foi permeado por conflitos. Os três votos contrários à aprovação da BNCC alegam que o processo de construção do documento foi verticalizado, que a análise das contribuições dadas não se efetivou e a tramitação célere da matéria comprometeu o processo de discussão. Aguiar (2018) destaca que a BNCC foi proposta pelo Mec em um contexto que se configura como uma contrarreforma da educação básica, num momento de desmonte de conquistas democráticas e populares. Além disso, os três votos contrários à aprovação da BNCC são respaldados pelas principais organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica.

Para Carvalho, Silva e Delboni (2017), a Base se afirma como um dispositivo de poder que busca regular a vida das pessoas, ao estabelecer os conjuntos de aprendizagens essenciais. As autoras questionam se a Base não seria uma tecnologia de poder para engendrar os regimes de verdade, assegurando uma regulamentação do que se deve ou não aprender.

As autoras se fundamentam nas análises foucaultianas em que cada sociedade estabelece suas verdades, seus tipos de discursos que funcionam como verdadeiros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção dessa verdade e o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979).

3.2 OS ATORES DO PROCESSO DE DEBATE E ELABORAÇÃO DA BASE: SUAS PERCEPÇÕES

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?
 Babilónia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
 Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
 No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
 Foram os seus pedreiros? A grande Roma
 Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
 Só tinha palácios
 Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
 Na noite em que o mar a engoliu
 Viu afogados gritar por seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou as Índias
 Sozinho?
 César venceu os gauleses.
 Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
 Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
 Chorou. E ninguém mais?
 Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
 Quem mais a ganhou?
 Em cada página uma vitória.
 Quem cozinhou os festins?
 Em cada década um grande homem.
 Quem pagava as despesas?
 Tantas histórias
 Quantas perguntas
 (Bertolt Brecht, 1966, p. 75)

O poema de Bertolt Brecht pode até ser considerado extenso para abertura de um tópico de uma dissertação, mas quando se pensa em suprimir um trecho do poema fica uma lacuna diante da tamanha necessidade de se refletir sobre os atores que participaram do desenho da BNCC. Parafraseando as questões do poema, podemos refletir: quem construiu a Base, a dos direitos de aprendizagem? Quem participou da discussão? O setor privado venceu o público nas proposições? Quem ou quais setores ganharão com a implantação da BNCC? O que propõe

cada página do documento? O que está nas entrelinhas? Qual o discurso dominante? “Tantas histórias, quantas perguntas” (BRECHT, 1966, p. 75).

Segundo os estudos feitos por Macedo (2014), os principais sites que fizeram a dinâmica de discussão da BNCC foram: Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, dentre outras, além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Todos pela Educação, Amigos da Escola. Para a autora, essa rede se refere a “instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais” (MACEDO, 2014, p. 11).

Na perspectiva analítica de Foucault (1979), existe uma rede de microfísica do poder atrelada ao Estado que atravessa as estruturas sociais. Nesse caso, essa rede de instituições privadas é que teve participação maior no processo de discussão da Base, produzindo efeitos de saber e verdade. São instituições que, juridicamente, não têm a função de legislar sobre a educação, mas que acabam atuando sobremaneira nas normas educacionais,

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p. 182)

No estudo feito por Macedo (2014), a autora cita posicionamentos que são aceitos como verdades desses agentes acerca da elaboração curricular. O Instituto Natura apoia a elaboração de uma solução inovadora para a construção de uma proposta curricular, o Movimento Todos pela Educação defende a bandeira de direitos de aprendizagens, “portanto, diretamente relacionados à avaliação” (MACEDO, 2014, p. 11). A Revista CENPEC com parcerias com Itaú, Fundação Volkswagen Telefônica é dirigida por uma das herdeiras do Banco Itaú, advoga a defesa de uma base nacional comum defendendo a proposta de Michel Young, denominada conhecimento poderoso.

Macedo (2014) lista também as principais reuniões ocorridas para discussão da base. Para a autora, não foram somente nesses eventos que ocorreram debates sobre a BNCC, mas eles foram importantes dada a participação dos agentes públicos de políticas envolvidos. Uma primeira, em 2013, na cidade de São Paulo, realizada pelo Consed e pela Fundação Lemann, tendo como participantes, dentre outros, Undime, CNE e o Movimento Todos pela Educação.

Nesse evento, houve a atuação de dois estudiosos do campo do currículo: Michael Young, da Universidade de Londres; e Susan Pimentel, da Student Achievement Partners.

A segunda reunião aconteceu em maio de 2014, tendo como ator principal a Undime, com a participação da pesquisadora Elvira Souza Lima, autora do primeiro volume da coletânea “Indagações Curriculares”, ligado ao programa Currículo em Movimento. O terceiro momento foi em agosto de 2014, no 3º Seminário Internacional do Centro Lemann, para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, tendo como palestrante o professor David Plank. “A fala do professor Plank foi centrada na medida de resultados” (MACEDO, 2014, p. 14).

Nesse processo de discussão e elaboração da base algumas entidades se posicionaram através de documentos. A diretoria da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) produziu um conjunto de críticas e posicionamentos sobre a base desde o ano de 2015, e em 2017 divulgou nota sobre a terceira versão da BNCC²⁰ entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A nota foi publicada em abril de 2017, criticando inicialmente a metodologia de construção da Base que “privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares” (ANPED, 2017, p. 1).

Outras críticas são feitas pela Anped nessa nota. Para a Educação Infantil a Associação informa que a base traz a concepção redutora frente ao processo de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. Na 13ª Reunião Regional da Anped Sudeste, realizada em Campinas - São Paulo, em julho de 2018, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) emitiu nota também se posicionando contrariamente sobre a última versão da base.

A ABdC foi parceira da Anped na campanha “Aqui já tem currículo”, lançada em 2016, com o objetivo de circular por todo o país vozes que contassem experiências curriculares desenvolvidas nas escolas (Figura 3). Na campanha, cada participante poderia gravar um vídeo de até 03 minutos, ou depoimento em texto sobre o currículo já construído na escola, o material enviado era postado no site da Anped.

²⁰ Informações contidas no site da Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 21 out. 2019.

Figura 3 - Campanha da Anped e ABdC (2016)



Fonte: Site da Anped (2019).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 11 de setembro de 2017, enviou nota ao CNE repudiando o processo de elaboração, discussão e aprovação da terceira versão da BNCC.²¹

Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação. (ANFOPE, 2017, p. 2)

Além de repudiar o processo de construção da Base, a Anfope questionou ações e políticas públicas que poderão advir da adoção da BNCC. Dentre elas, destacamos a possibilidade da Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental.

A diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) divulgou em 15 de dezembro de 2017, dia da aprovação da Base pelo CNE, nota de repúdio à aprovação do documento,²²

²¹ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

²² Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Nota_BNCC_Golpista.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

Os únicos que ganham com a BNCC golpista, além do governo que pretende sucatear a educação pública a fim de privatizá-la de todas as formas possíveis, são os grupos empresariais da educação, que veem consolidado em parte o projeto de submeter a educação escolar às prerrogativas do mercado, com altas possibilidades de lucros nos mercados de livros, apostilas, formação inicial e continuada de professores e demais áreas escolares. (CNTE, 2017, p. 1)

A CNTE e entidades filiadas estiveram presentes na reunião do CNE no dia 15 de dezembro de 2017 e protestaram durante a sessão. Para a Confederação, a base não condiz com a realidade das escolas públicas brasileiras, além de ser ilegítima, pois a construção do texto não foi democrática.

O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), em encontro realizado na Universidade Federal do Paraná, no período de 16 a 18 de agosto de 2017, também emitiu nota contrária à terceira versão da BNCC, considerando que o documento repercutirá negativamente na formação de professores, que a metodologia de elaboração da base não assegurou a participação e o diálogo com os sujeitos das comunidades escolares, que retira as expressões “identidade de gênero e orientação sexual” e

reduz a concepção de múltiplas linguagens apresentada nas versões anteriores ao propor o campo da oralidade e da escrita como parte da etapa da Educação Infantil, comprometendo a articulação com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e colocando em risco as aprendizagens a partir das vivências, das experiências, da brincadeira e das interações interpessoais estabelecidas pela criança (FORUMDIR, 2017, p. 1-2)²³

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) também se posicionou contrariamente à terceira versão da Base. O movimento declarou que participou diretamente, nos anos de 2015 e 2016, do processo de consulta e elaboração da Base, mas entende que a última versão do documento não foi formulada por processo participativo quanto às outras duas versões. Para o MIEIB, a Base traz “uma visão instrumental da educação e concepções restritas de cognição que trarão sérias e danosas implicações para a Educação Infantil Brasileira” (MIEIB, 2017, p. 1).²⁴

Percebemos que a metodologia de construção da base foi objeto de críticas das entidades científicas, das confederações e de outros movimentos ligados ao campo da educação. O

²³ Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3391/nota_bncc_09-09.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

²⁴ Disponível em: <https://www.mieib.org.br/educacao-infantil-e-base-nacional-comum-curricular-2/>. Acesso em: 21 out. 2019.

processo de aprovação também não aconteceu de forma tranquila. Nota-se que sob o binômio de “participação democrática” a construção da Base foi açambarcada por instituições filantrópicas e grandes corporações financeiras que veem na educação pública possibilidades de grandes lucros financeiros.

Os conteúdos estão fixados, os objetivos definidos no “ponto ideal” para todos os alunos. Estabeleceu-se um imperativo: a BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017b, p. 6). Entretanto a prescrição é complexa e instrumental. A Base pode se aplicar a uma elite mínima e raras vezes às massas dos que frequentam as escolas públicas, com falta de materiais, com condições inadequadas de funcionamento, com professores mal remunerados e alunos com condições de vida socioeconômica deficitária

3.3 O QUE DIZEM OS ESTUDIOSOS SOBRE A BASE

A área do currículo é um campo de disputas, conforme Lopes e Macedo (2011). A estruturação da Base também foi permeada de conflitos entre as diversas concepções do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Dessa maneira, traçamos uma breve incursão sobre os posicionamentos dos opositores e defensores da BNCC, para que possamos ampliar o entendimento sobre essa nova política pública.

Em 2017, Erika Cunha e Alice Casimiro Lopes publicaram um artigo intitulado *Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão*, no qual defendem a percepção de que sob o nome de BNCC existe um objetivo de excluir da política de currículo o adverso, o imprevisto, o diferir e o imponderável. Para as autoras, a proposta colocada na BNCC julga ser capaz de reparar os problemas educacionais.

Postulamos aqui que, na luta política curricular atual, o nome BNCC perfaz um suplemento do que falta à educação e do que (se supõe ser) será garantido pela definição de expectativas de aprendizagem, pois acredita-se que “Com a BNCC, ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas”. (CUNHA; LOPOES. 2017, p. 28)

Conforme as autoras, o que tem de mais consistente na Base “é a imposição do controle ante à impossibilidade mesma em responder ao imponderável, o imprevisível, o intangível, o

insondável, o incontrolável” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 32-33). Para elas, o projeto de equidade da Base é uma empreitada falida.

Em 2018, foi lançado o caderno *A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas*, tendo como organizadores Luiz Fernandes Dourado e Márcia Aguiar, “o caderno visa problematizar a concepção e os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7). Para Aguiar (2018), o processo de aprovação da 3ª versão, pelo CNE, foi célere em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria.

Nesse caderno, Lopes (2018) argumenta que os defensores da BNCC alegam que a falta de uma base desenvolve a desigualdade no sistema. Mas, para a autora, a desigualdade existe e “isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (p. 25).

Macedo (2018), no mesmo caderno, alega que, apesar dos discursos enfatizarem que a base não é currículo, “ela funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento” (p. 31). E ainda destaca que a formação de professores está sendo feita por conglomerados internacionais, materializa essa afirmação com alguns exemplos e declara que “estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para ‘comprar’ parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição” (p. 31).

Segundo Mendonça (2018), o processo de elaboração e aprovação da BNCC não foi democrático e “está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação” (p. 36). Já Dourado e Oliveira (2018) mencionam que a BNCC “não se apresenta como como proposta pedagógica nacional para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e o PNE 2014-2024” (p. 40). Para os autores, a base dá ênfase à Língua Portuguesa e Matemática e está profundamente articulada à avaliação estandardizada.

Também encontramos críticas de Adrião e Peroni (2018, p. 52) sobre a interferência do setor empresarial na reforma curricular sob o nome de BNCC. “Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um ‘movimento’ de base empresarial e ‘por fora’ do Estado é investido de prerrogativas de governo”. Dourado e Oliveira (2018) advogam que no país já existem Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, que essa construção foi democrática, mas a BNCC desconsidera todo esse processo.

Sílvio Gallo, em entrevista à revista Unisinus, afirma que a construção de uma Base Nacional retoma um movimento que não é novo nem original no país, em que a educação é vista como uma forte aliada de um projeto de construção nacional. Como exemplos ele cita a histórica tentativa de definir uma língua única de ensino, o português, uma cultura nacional. Para Gallo (2017), “a BNCC é mais uma investida nesta direção. Definir as ‘aprendizagens essenciais’ que devem ser comuns a todos os estudantes brasileiros da educação básica é uma maneira de garantir uma mesma orientação nos currículos das escolas brasileiras” (p. 38).

Gallo assevera que a 3ª versão da BNCC revela uma mudança de perspectiva, sobretudo no que é denominado Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, alterado para Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, no Ensino Fundamental, já que a Educação Infantil permanece com o mesmo termo. Para o autor, qualquer semelhança com a fundamentação filosófica dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a Base não é mera coincidência.

Em uma busca pelo site do Mec/BNCC, a fim de acessar estudos acerca da defesa da Base, encontramos somente materiais técnicos que subsidiam as escolas nos procedimentos para a operacionalização do documento. O material foi produzido pelo Mec em cooperação com o Consed e a Undime. A título de exemplo, citamos: Material complementar para (re)elaboração dos currículos, Critérios de Leitura dos Currículos nos Estados, Construção Curricular na Educação Infantil: algumas considerações, Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC, todos esses materiais foram publicados no ano de 2018.

Para Ramos (2017), diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, Repulho, Rezende e Setubal (2017), integrantes do Movimento pela Base Nacional Comum, a base é um poderoso instrumento para promover uma série de mudanças necessárias para melhorar a qualidade e a equidade da educação do país. Esses discursos estão contidos em um artigo de opinião no Jornal *O Globo*.²⁵ Quando esses autores estabelecem que a base é “um instrumento poderoso”, cabe questionarmos: interessa a quem essa associação? Essa afirmação pesa sobretudo aos professores a responsabilidade pela qualidade da educação e retira de outras instâncias responsabilidades diversas.

Ramos (2017) salienta que os conteúdos devem estar articulados com as habilidades exigidas pelo século XXI. Defende que o processo de construção da BNCC foi democrático, sendo realizadas várias etapas de consultas aos professores, gestores, especialistas, instituições

²⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/base-nacional-comum-avanco-para-educacao-21167780>. Acesso em: 05 de out. 2019.

científicas e os setores organizados da sociedade vinculados à área de educação. Conforme sua perspectiva, o sucesso de implementação da base dependerá de uma boa comunicação com os professores. “É preciso ter uma estratégia bem planejada, com mensagens claras e canais de comunicação eficientes, garantindo assim o engajamento maior possível de professores e gestores” (RAMOS, 2017, p. 1).

Defensora também da ideia de que o triunfo da BNCC depende do engajamento dos professores é a presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a professora Anna Helena Altenfelder (2017). Para ela, os professores precisam estar engajados no processo de discussão curricular quando a BNCC chegar aos municípios para revisão do Projeto Político Pedagógico. Ressalta, também, a necessidade de formação inicial e continuada dos professores no processo de implantação da Base.

Esse mesmo discurso de que o sucesso da BNCC depende do professor também aparece no âmbito da representação de pais de alunos no município de Matina, é um discurso que se repete e que coloca a figura do professor como principal responsável pelo (in)sucesso da BNCC,

É uma coisa que vai depender muito do corpo docente porque a EI é aquela educação de base que também tem que ser fortalecida para que o aluno cresça, o aluno forte, porque começa dali. Ali é a socialização da criança, a criança aprender a respeitar. É a criança saber até que ponto vai. E eu creio que com essa nova BNCC eu creio que acho que vai ter muita mudança. O professor precisa ter visão de mundo pra tá passando para seu aluno. E muitas vezes se não houvesse essa nova lei agora da mudança na BNCC, o professor nem sequer corria atrás para se qualificar porque achava que já tem um concurso e que ali tá bom, e agora não. Com essa nova lei exige que o professor tenha conhecimento porque tendo conhecimento ela vai tá sabendo trabalhar com seu aluno. (E6)

Quais as relações entre esses discursos e seus efeitos de poder em que se vincula a responsabilidade do sucesso da BNCC ao professor e à sua formação? Que verdades e responsabilidades se formam a partir disso? Na verdade, determinam que o sucesso ou o fracasso do funcionamento dessa nova política curricular se sustenta tão somente na prática do professor. É importante destacar que as instituições que fazem e incitam a proliferação desse tipo de discurso são “lugares” que se autodenominam instituições civis sem fins lucrativos e que têm como objetivo o desenvolvimento da qualidade da educação.

Outro ponto que Foucault (1985) dá destaque é em que canais proliferam determinados discursos. Esses discursos da base como “poderoso instrumento” foram propagados em meios de comunicação de massa que têm como objetivo atingir um número maior de pessoas: o Jornal o Globo é um desses canais. “Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber

sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas” (FOUCAULT, 1985, p. 16).

É necessário observar, também, que essas produções discursivas podem levar à formulação de verdades sobre o êxito da BNCC depender dos professores, ou, ao contrário, silenciar outros discursos em torno de diversas questões da educação que não perpassam necessariamente pela operacionalização de um currículo: adequação das escolas, materiais pedagógicos, financiamento da educação etc.

Os discursos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa foram mais gerais, com exceção da fala da E6 que destaca especificamente a EI. A respeito dessa etapa da educação básica, Campos e Barbosa (2015) defendem que a construção de uma Base para a primeira etapa da educação básica reside na necessidade de operacionalizar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e uma orientação para os docentes desenvolverem suas práticas. Com todas as críticas contrárias à Base, as autoras defendem que na Educação Infantil a proposta fez um caminho inverso “mantendo-se fiel à lógica da construção de uma BNCC tendo como norte as DCNEI, e a proposta de garantir uma educação com qualidade para todas as crianças” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359).

Para as autoras, a BNCCEI não hierarquiza as áreas de saberes, essas áreas perpassam por todos os campos de experiência. “O documento da BNCC para a Educação Infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da Educação Infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

Os discursos presentes nas articulações entre poder e saber das instituições que fizeram parte do processo de elaboração da BNCC e das entidades que se opuseram à algumas questões do documento não devem ser vistos como discurso admitido ou discurso excluído, mas como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem formar estratégias diferentes, ou seja, o discurso pode produzir verdades, mas também pode minar e expor determinadas vontades de verdade (FOUCAULT, 1985).

Finalizamos esta breve exposição de posicionamentos contrários e favoráveis à BNCC convictos de que muitos debates estarão por vir quando os municípios e, conseqüentemente, as escolas começarem a fazer uso das proposições normatizadas na Base. Estas proposições serão as verdades constituídas pelos grupos que tiveram maior poder de decisão no processo de construção da base. Para Brígido (2013), a verdade é produzida e centrada nos discursos científicos e nas instituições que a produzem. A verdade está ligada ao sistema de poder e este sistema a sustenta e a reproduz conforme suas necessidades. E o que se diz sobre a viabilidade

ou não da Base, da forma que foi construída, pensada e normatizada, não deve ser analisada somente como projeções desse mecanismo de poder.

3.4 A ORGANIZAÇÃO DA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vós que sois sábios e cheios de alta e profunda ciência
 Que concebeis e sabeis
 Como, quando e onde tudo se une ...
 Vós, grandes sábios, dizei-me de que se trata
 Descobri, vós o que será de mim
 Descobri como, quando e onde,
 Por que semelhante coisa me ocorreu?
 (G. A. Bürger)

Estes versos de Bürger são utilizados por Michel Foucault, no livro *História da Sexualidade - Vontade de saber*, publicado em 1976, para se referir à produção da verdade sobre a sexualidade: “Convém, portanto, perguntar, antes de mais nada: que injunção é essa? Por que essa grande caça à verdade do sexo, à verdade no sexo?” (FOUCAULT, 1985, p. 76). Não discutiremos nesta subseção sobre o dispositivo da sexualidade, mas como as produções das verdades contidas na BNCC foram fabricadas utilizando-se de mecanismos de poder e saber.

A BNCCEI começa com um texto introdutório que situa a Educação Infantil dentro da Base, destacando logo de início que, com “a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p. 32). O documento destaca a concepção do cuidar e do educar como algo indissociável do processo educativo, evidenciando que a Educação Infantil deve ampliar as experiências das crianças, como a autonomia, socialização e comunicação.

O documento dá destaque também aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas postos nas DCNEI, que são as interações e a brincadeira, e propõe que cada instituição de educação infantil “precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2009, p. 33). O documento utiliza-se do mesmo conceito presente nas DCNEI para definir criança:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 10).

Os eixos estruturantes do trabalho pedagógico são os mesmos das DCNEI: as interações e a brincadeira. Para a Base, esses eixos podem ser concebidos como as “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2009, p. 33). Partindo dessa compreensão, são estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram as condições e situações para que as crianças possam aprender e construir significados sobre si, os outros, o mundo social e natural.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento especificados para a Educação Infantil. Cada um desses direitos é seguido de ações que devem ser operacionalizadas nos espaços de Educação Infantil. A Base chama atenção para que essas interações não resultem “no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo”. Pelo contrário, para que tudo aconteça de forma planejada, impõe-se “[...] a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017b, p. 34).

Essa intencionalidade educativa é apresentada como situações em que o educador permite que as crianças possam conhecer a si e ao outro, compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, não deixando de lado os cuidados pessoais, como a higiene. No documento, boa parte do trabalho do professor reside em “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017b, p. 35). E a avaliação das crianças deve ser feita por meio de observação e registro, o professor deve lançar mão de instrumentos variados, como: relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, que participou da elaboração das duas primeiras versões da BNCCEI, enfatiza que a concepção de avaliação contida na Base para a Educação Infantil está em consonância com o que apresenta a LDBEN/96 e as DCNEI, porém nos revelou, na 38ª Reunião da Anped, sob o prisma de um trabalho encomendado no GT de Educação de crianças de zero a seis anos, uma questão crucial para refletirmos sobre a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): “Todavia, ainda não se sabe se novas políticas de avaliação vão atuar na direção apontada. Como a BNCC se articula com a ANEI? A proposta tem sido de manter o foco da ANEI na avaliação das práticas e não nas crianças. E como pensar em relação à ANA?” (OLIVEIRA, 2017, p. 13).

Conforme Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), os vocábulos que definem os direitos de aprendizagem estabelecem que as crianças são sujeitos de direitos cujas expressões denotam o exercício do direito de aprender. E esses direitos de aprendizagem representam uma das cinco bandeiras levantadas pelo *Movimento Todos pela Educação*, mantido por alguns dos mesmos grupos econômicos, como Instituições Financeiras, Fundação Lemann, empresas como Gerdau, Camargo Correia, dentre outros, portanto ligados à avaliação. Segundo as autoras, “direito de aprendizagem” é produzido como defesa da centralização nacional, é o “suporte técnico para a aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal” (p. 58).

A organização da Base é composta por cinco campos de experiências. De acordo com o documento, essa opção se baseia no que dispõem as DCNEI sobre os saberes fundamentais que devem ser propiciados às crianças. O conceito de currículo das DCNEI já traz a possibilidade de aliar as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente construídos. Na Base, campo de experiência é conceituado como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017b, p. 36). São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) chamam a atenção para que os campos de experiência não se tornem a antessala dos clássicos conteúdos sistematizados em disciplinas. Para elas, as disputas por conteúdo são desiguais: “As forças em luta são desiguais na disputa pelo conteúdo, isto significa que o movimento social ou as concepções não escolarizadas para a Educação Infantil, não têm a mesma força/poder político e econômico da concepção privatista da educação” (p. 51).

Os campos de experiência, segundo as autoras, resgatam a concepção presente no pensamento de John Dewey, que tem orientado muitas práticas pedagógicas com crianças. Segundo elas, também a Base desconsidera alguns termos que são vistos como diversidade, sexo, raça, classe – os termos foram substituídos pela alcunha da diversidade cultural e isso permite noções liberais de multiculturalismo.

Para Aquino e Menezes (2016), essa forma de arranjo curricular para a primeira etapa da educação básica pode ser um chamado aos profissionais da Educação Infantil, a fim de que se perceba como cada criança apreende o mundo do adulto e de sua cultura. “Entretanto, a definição de campos comuns como horizontes pelos quais as experiências infantis nas

instituições devem se assentar parece ser um risco à possibilidade da experiência como algo que é singular e inerente à pessoa” (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 40).

As autoras apresentam possibilidades ao uso do conceito de campos de experiência levando em consideração o conceito de Larrosa (2014), ao advogar que o acontecimento da experiência pode ser comum e pode estar fora do sujeito, mas a experiência é única e não pode ser entendida apartada de quem vive ou sente:

Nesse sentido, os campos de experiências podem ser entendidos como um salto na qualidade dos currículos das escolas de educação infantil, uma vez que podem representar a superação de currículos descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdo, assim como podem superar, também, as práticas que privilegiam a guarda e a tutela das crianças, centradas no fazer do adulto e no tempo de funcionamento da instituição. Porém, podem se configurar um risco à produção das culturas infantis nos espaços-tempos das instituições, e também um risco à condição das crianças como sujeitos partícipes da história, da cultura e de seus direitos. (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 41)

Segundo Aquino e Menezes, as experiências na BNCC, quando associadas a áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem, podem escapar fora da criança e vincular-se fora dela “tornando-se posse do outro, daquele que vai tomá-la como um pretexto e não como um acontecimento, como assim deveria ser percebida por cada um dos sujeitos da experiência” (2016, p. 40).

Sobre esse aspecto, referente ao conceito de campos de experiência, duas autoras também se debruçaram nessa questão. Simiano e Simão (2016) alegam que essa forma de arranjo curricular remete ao pensamento de uma organização de uma proposta pedagógica “que conceba o espaço da Educação Infantil como um tempo e um espaço de experiências significativas a serem vividas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos no cotidiano educativo” (p. 82). Porém, é importante demarcar que concepção de experiência é essa à qual nos referimos, pontuam as autoras.

O conceito de campos de experiência parece ser um ponto fundante na BNCCEI, já que é apresentado como arranjo curricular. O filósofo Larrosa (2002, p. 21), que tem se debruçado nesse conceito de experiência, nos traz alguns apontamentos. Experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. “Informação não é experiência”. “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

Por fim, Larrosa (2002, p. 28) arremata: “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido,

para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. Larrosa, ao falar sobre experiência, foi influenciado pelos estudos do filósofo e sociólogo Walter Benjamin.

Walter Benjamin publicou uma série de estudos sobre o conceito de experiência. Em 1913, o autor publicou o texto *Experiência*. Nele Benjamin expõe a experiência como um problema geracional, faz uma crítica aos adultos que subestimam a capacidade dos jovens e das crianças de intercambiarem suas experiências. Em 1928, o texto *Jogo e brinquedos* apresenta uma diferenciação entre as experiências dos adultos e das crianças: o adulto descreve a experiência, a criança se fundamenta na repetição típica das brincadeiras (SANTOS, 2015).

Os estudos de Walter Benjamin contribuem para construirmos um olhar diferenciado para a criança e para a educação infantil. Segundo o autor, a formação dos hábitos das crianças decorre das experiências significativas, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Benjamin ressalta que experiência e conhecimento estão no mesmo patamar, “a estrutura da experiência se encontra na estrutura do conhecimento, e se desdobra a partir desta última” (BENJAMIN, 1970, p. 11). Para o autor, a experiência é uma pluralidade contínua de conhecimento.

Experiência, memória e narratividade são conceitos centrais na filosofia de Benjamin. Consoante o autor, a experiência será sempre subjetiva, sempre singular para quem viveu, somente este poderá falar dela a partir daquilo que o afetou. Ao narrar a experiência, o vivido se ressignifica, e sem a narrativa os seres humanos são transformados em fantoches automatizados (SANTOS, 2015).

Pensando na multiplicidade de conceitos que pode abarcar o termo “Campos de Experiências” proposto na Base, cabem, aqui, algumas provocações: que tipo de experiências serão proporcionadas às crianças de Educação Infantil? Esse aspecto será tratado nos cursos de formação ou os campos de experiência serão apenas mais um “arranjo curricular”, mais uma nomenclatura com estreita ligação com as disciplinas?

Os campos de experiências, o conceito de experiência ainda não foram objetos de discussões nas etapas formativas que o município de Matina ofereceu até o período em que foi realizada a pesquisa. Essa é uma questão que precisa ser debatida e estudada. Ao conversarmos com as enunciantes sobre campos de experiências, experiências e atividades, verificamos os seguintes relatos,

A gente já pesquisou atividades que estão no *eu no outro no nós, fala pensamento e imaginação*. Então por enquanto a gente não tá tirando a atividade escrita de tudo, né? A gente tá mesclando. Dentro desse conteúdo que experiência eu posso fazer? Vou partir primeiro dessa experiência pra depois eu trazer uma atividade escrita então a gente meio que mescla as coisas, não só o tempo todo só de experiências, mas coloca uma experiência, mas também uma atividade escrita dentro daquela experiência. (E4)

Mas eu acredito que a diferença maior reside na questão do protagonismo mesmo da criança agir sobre o objeto de aprendizagem, atuar sobre ele, da criança indagar, principalmente da criança ser indagada antes de receber a resposta pronta, né, seria mesmo deixar a impressão dele e mais do que deixar impressão, explorar o que tá sendo, o que tá sendo estudado, né, seria basicamente isso. Então a gente dá mais oportunidade para o nosso aluno ter uma postura mais ativa diante da aprendizagem, que às vezes, só com atividade, a gente não consegue muito garantir isso, né, algumas atividades conseguem, mas o enfoque de experiências seria mais nesse sentido. (E3)

Na base, no âmbito desses cinco campos de experiência, são traçados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Estes objetivos estão organizados por três grupos de faixa etária “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2007b, p. 40).

Os grupos são denominados bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). Os objetivos são demarcados por códigos alfanumérico que se estruturam inicialmente por um par de letras que indicam a etapa da Educação Infantil, o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária, o segundo par de letras indica o campo de experiência e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária, conforme mostra o Quadro 8, a seguir. Não há distinção entre creche e pré-escola.

Quadro 8 - Grupo etário com códigos alfanuméricos

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a um ano e seis meses)	Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses)	Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses)
EI01E001	EI02E001	EI03E001

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Tendo participado como consultores do Mec, na empreitada da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, Barbosa *et al.* (2016) explicitam que as escolhas feitas para a Educação Infantil foram guiadas por consensos, que elas preferem chamar

de “consensos provisórios” nesse determinado momento histórico. Os autores revelam que os objetivos da BNCCEI partem da crença da potência transformadora da educação, pois “buscamos chamar a atenção para a formação humana e cidadã das crianças, sempre inspirados nas DCNEI” (p. 19). Os direitos de aprendizagem elencados na BNCCEI, segundo os autores, estão articulados com os princípios éticos, estéticos e políticos contidos nas DCNEI.

Barbosa *et al.* (2016) ressaltam que a organização do currículo da Educação Infantil em campos de experiência é viável diante de inúmeras possibilidades de experiências que as crianças devem vivenciar e usufruir e que essas experiências não ocorrem de forma isolada ou fragmentada. Os consultores defendem que a ideia de campos de experiência “não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar, propusemos que a BNCC se estruturasse a partir de ‘Campos de Experiências’” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 23). Destacam que é urgente, no processo de implantação da BNCCEI, melhorar a formação inicial e continuada dos professores, citam também aspectos ligados à estrutura física das escolas, número de alunos por turma, como pontos primordiais a serem pensados no momento de implantação da Base.

O livro *Campos de experiências da escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo da educação brasileira*, organizado por Daniela Finco, Maria Carmem Barbosa e Ana Lúcia Goulart de Faria, publicado em 2015, promove algumas discussões pertinentes sobre o processo de organização curricular na forma de Campos de experiências. No livro, Paulo Fochi destaca que esse tipo de arranjo curricular “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 221).

Aquino e Menezes (2016) fizeram uma análise da 2ª versão da BNCC com o propósito de provocar pensamentos e questionamentos no contexto da Educação Infantil brasileira. Apontamos um aspecto levantado pelas autoras referente à estrutura da base no que diz respeito aos agrupamentos de crianças por faixa etária, já que esse agrupamento permaneceu na versão aprovada pelo Mec. As autoras afirmam que essa proposta é arrojada nesse aspecto, pois “organiza campos de experiência, direitos e objetivos de aprendizagem levando em consideração as especificidades de cada faixa etária que compõe a educação infantil” (p. 37).

As autoras afirmam, também, que é provável perceber na BNCCEI um alinhamento com a DCNEI no que diz respeito às interações e a brincadeira, uma dissociabilidade entre o cuidar e o educar, e no tocante às práticas avaliativas no decorrer da trajetória nesta etapa, assim como para o acesso ao ensino fundamental (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 38).

A parte da Educação Infantil na BNCC é finalizada com um destaque dado à transição da criança para o Ensino Fundamental, advogando que esse processo necessita de muita atenção

e que é preciso garantir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BRASIL, 2007b, p. 49). Sugere que as informações contidas nas avaliações feitas na Educação Infantil poderão subsidiar esse processo, como “conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar” (BRASIL, 2017b, p. 49).

Ao analisarem esses aspectos trazidos pela BNCCEI sobre o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o ensino fundamental, Silva e Silva (2016) os consideram positivos, pois, para elas, esses aspectos “trazem em seu bojo a preocupação, de certo modo, em minimizar as arestas desse período de transição ao propor ações que estabeleçam continuidade e não ruptura” (SILVA; SILVA, 2016, p. 81). Elas reforçam que a troca de materiais e informações entre professores de diferentes segmentos são “indicadores de superação das ações de adaptação em que as crianças da Educação Infantil são levadas a conhecer unidades de Ensino Fundamental para que possam se preparar para o que as espera” (SILVA; SILVA, 2016, p. 81).

Com a aprovação da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os estados e o Distrito Federal começaram a elaborar suas diretrizes curriculares alinhadas ao que está sendo proposto na Base e em consonância com a realidade de cada território estadual. No estado da Bahia, a primeira versão do documento foi batizada de “Currículo Bahia” e, segundo informações da Undime-BA,²⁶ contou com 24 mil contribuições, através de uma Escuta Inspiracional fruto da parceria firmada entre o Instituto Inspirare, Instituto Telus e Instituto Unibanco, a fim de legitimar o processo de escuta para a construção e a materialidade do documento no estado da Bahia.

O Currículo Bahia foi entregue oficialmente ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e à União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no dia 10 de dezembro de 2018, em versão preliminar durante a XIX Reunião Conjunta do Conselho Estadual de Educação com os Conselhos Municipais de Educação, que aconteceu em Salvador-BA, com o tema “BNCC e Sistemas: Atribuições dos Conselhos de Educação”.

O CEE divulgou, no mês de fevereiro de 2019, oito recomendações aos conselhos municipais de educação, dentre elas sugeriu que “enquanto não for publicado o Parecer do CEE

²⁶ Informações retiradas do site da UNDIME. Disponível em: http://undimebahia.com.br/conteudo_noticia.php?id=977#.Xa9AWpJKjDd. Acesso em: 21 out. 2019.

sobre o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), não sejam aprovadas alterações/adequações curriculares nos municípios” (CEE, 2019, p. 2). Em março de 2019, por meio de ofício, a Secretaria Estadual de Educação solicita a devolução do documento. Em 15 de julho de 2019, foi protocolado no CEE/BA a versão final denominada Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB).

As recomendações do CEE/BA, publicadas em 14 de fevereiro de 2019, na página oficial do Conselho,²⁷ chegaram aos municípios como podemos perceber na fala de uma das enunciantoras,

O Município aguarda o Currículo Bahia pra poder dar o andamento. Inclusive, foi dado a orientação para o Conselho Municipal de Educação pra não aprovar documento nenhum e isso foi a presidente da Uncme quem deu essa orientação. Eles participaram da formação, então nós estamos aguardando aí o Currículo Bahia pra poder fazer a análise e as modificações necessárias, adequando ao nosso. (E1)

Foucault (1985) versa sobre essas engrenagens do poder exercido através de algumas interdições, classificadas como unidade do dispositivo. Esse controle que se exerce nos municípios, por meio do poder de outros órgãos normativos, só é possível e tolerável porque o poder mascara uma parte importante de si mesmo. O segredo para o poder funcionar não é do abuso, é das recomendações.

O Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovado pelo CEE no dia 13 de agosto de 2019, conforme o Parecer CEE nº 196/2019. Depois da aprovação, a superintendente de políticas públicas do estado, Manuelita Falcão Brito, assinalou:²⁸

É importante registrar que a aprovação deste documento conclui a primeira etapa de uma mudança na política curricular no Brasil e na Bahia. Todavia, é fundamental que as escolas, ao revisitarem seus Projetos Políticos Pedagógicos, debatam a sua identidade e territorialidade e construam propostas pedagógicas que dialoguem com as necessidades educacionais dos estudantes. (BRITO, 2019, p. 1)

O Parecer CEE nº 196/2019, que analisa o Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental, aponta algumas lacunas no documento ao

²⁷ Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/2019/02/504/BNCC-Recomendacao-aos-Conselhos-Municipais-de-Educacao.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

²⁸ Informações retiradas do site do estado da Bahia. Disponível em: <http://www.secom.ba.gov.br/2019/08/150315/Conselho-Estadual-aprova-Curriculo-Referencial-da-Bahia-para-a-Educacao-Infantil-e-o-Ensino-Fundamental.html>. Acesso em: 22 out. 2019.

interpretá-lo, na etapa da Educação Infantil, como uma referência; isso pode incorrer no equívoco “sobre o caráter obrigatório da BNCC, quanto à garantia do direito de aprendizagem, conquista do Estado brasileiro na Educação, que perpassou governos e que, pela primeira vez, se estabelece com o grau de detalhamento demonstrado” (CEE, 2019, p. 13).

Outra questão levantada pelo Parecer é que o DCRB suprimiu as citações aos direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*, que são estabelecidos para a EI na BNCC. A substituição do termo objetivos, que consta na BNCC, foi substituído por expectativas de aprendizagem no DCRB. Para o CEE, isso pode contribuir para o foco no ensino e não na aprendizagem (CEE, 2019).

Observando o Parecer do CEE, é possível perceber que as supressões e substituições de termos que ocorreram no DCRB podem ser vistas como uma relação de poder-saber que “não pode” nada contra a BNCC, mas, no entanto, produz ausências e falhas: elide elementos, deixa lacunas e introduz descontinuidades (FOUCAULT, 1985).

Construir um dispositivo curricular único para o estado da Bahia, levando em consideração as especificidades de cada região, é sempre um desafio, conforme está expresso na “Carta às educadoras e aos educadores” do DCRB, como será também desafiador para o município de Matina construir as diretrizes curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Elaborar diretrizes curriculares em um momento da história do país em que há instabilidade econômica, em que investimentos na área da educação foram subtraídos e em que algumas representações são silenciadas e/ou excluídas é difícil e custoso. Um currículo que pode ser reduzido ao nível da linguagem, sem financiamentos; um currículo que controla a circulação de discursos em torno de questões de gênero e sexualidade; um currículo que extingue palavras; um currículo que de tanto calar-se pode impor o silêncio.

Na última seção deste trabalho, intitulada *Engrenagens e produtos: uma análise do processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil no município de Matina*, analisaremos os discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa, realizada no município de Matina, sob três eixos temáticos: Participação da comunidade escolar no processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil, Formação dos profissionais do magistério e Adequação física das escolas de Educação Infantil e recursos pedagógicos.

4 ENGRENAGENS E PRODUTOS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MATINA

Palavras importam porque são modos de pensar, sentir, avaliar, subjetivar os outros e a nós mesmos. (CORAZZA, 2016, p. 137)

A arqueologia é uma máquina, sem dúvida, mas por que miraculosa? Uma máquina crítica, uma máquina que recoloca em questão certas relações de poder, máquina que tem, ou pelo menos deveria ter, uma função libertadora. Na medida em que passamos a atribuir à poesia uma função libertadora, diria não que a arqueologia é, mas que eu desejaria que ela fosse poética. (FOUCAULT, 2002, p. 156)

A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. (FOUCAULT, 2002, p. 12)

A abertura desta seção inicia-se com uma citação de Corazza sobre os discursos. Discursos são modos de pensar e avaliar as práticas sociais. Discursos são modos de ver e sentir as realidades fabricadas. Discursos são as ferramentas utilizadas nesta pesquisa para entender não somente o modo como a história aconteceu, mas também como os saberes foram construídos e como o processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares do município de Matina está ocorrendo.

Quais os percursos realizados pelo município de Matina e quais tem sido os desafios encontrados no processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil? Essa foi a questão norteadora da pesquisa. A seção que ora se inicia objetiva apresentar e analisar, a partir dos postulados foucaultianos que tratam do discurso, saber-poder, vontade de verdade e governamentalidade, um conjunto de enunciados coletados durante as seis entrevistas realizadas no município de Matina. Esse município já se encontra devidamente caracterizado no corpo deste trabalho, com dados habitacionais e censitários.

Parafrazeando a questão que abre a obra de Michel Foucault (1998), *A microfísica do poder*, poderíamos perguntar a esse novo documento curricular denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC): quais as suas relações com as estruturas políticas e econômicas da sociedade? Muitas questões foram direcionadas aos sujeitos da pesquisa, e elas estão diluídas, aqui, em três eixos discursivos: 1) Processo de discussão da BNCC no município de Matina para a (re)elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; 2) Formação dos profissionais do magistério e; 3) Adequação física das escolas de Educação Infantil e recursos

didáticos. Os eixos discursivos foram elaborados com base nos objetivos da pesquisa e no roteiro de entrevista.

4.1 PROCESSO DE DISCUSSÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO DE MATINA PARA A (RE)ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capturar e descrever os discursos dos sujeitos da presente pesquisa sobre o processo de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil no município de Matina significam uma estratégia relevante para mapearmos e analisarmos as ações programadas e realizadas no município sobre a (re)elaboração das diretrizes curriculares. Esses discursos foram confrontados, relacionados e contrastados com as teorizações, já citadas neste trabalho, do pensador francês Michel Foucault, e com os discursos científicos que abordam a temática em questão.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental, ocorrida em 20 de dezembro de 2018, os municípios deverão debater o documento para que os currículos sejam adequados até o início do ano letivo de 2020, conforme determina o parágrafo único do artigo nº 15, da Resolução CEE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

O documento *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*, disponível no site da Undime,²⁹ orienta que o processo de (re)elaboração curricular seja participativo e democrático, citando alguns atores que deverão participar do processo: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, conselhos escolares, associação de pais, e outros (BRASIL, 2018).

O currículo é um instrumento de discurso do poder presente nas instituições educativas (OLIVEIRA, 2016). Partindo dessa premissa, analisaremos como estão sendo demarcadas as instâncias de *poder* e *saber* no município, e como os discursos oficiais, científicos e dos sujeitos da pesquisa se efetivam nos espaços escolares como uma *vontade de verdade*. Sobre os discursos científicos,

O currículo vem imbricado de “verdades científicas”, isto é, aquelas que são aceitas pela sociedade assumindo, assim, um papel político de valor, pois representa em seu discurso os grandes aparelhos políticos de poder. Esse poder está diretamente representado nos discursos científicos divulgados por intermédio dos aparelhos midiáticos. (OLIVEIRA, 2016, p. 84)

²⁹ Documento disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia-de-implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 13 de nov. 2019.

Como o currículo é um resultado de escolhas, seleções e exclusões, ele se torna um campo de embates, e a sua construção é permeada por conflitos entre os grupos que participam ou deixam de participar da construção curricular. Desse modo, para que a participação seja efetiva no município, é importante que as etapas da educação básica sejam representadas e participem de discussões outras que venham a subsidiar a construção das diretrizes curriculares no município. Sobre o processo de discussão e construção da BNCC, que é referência para as novas diretrizes curriculares, perguntamos à coordenação pedagógica e à direção da Educação Infantil sobre essas discussões realizadas em outras regiões. Obtivemos, então, as seguintes respostas:

Não participei, e nem teve segmento da Educação Infantil, pelo menos que eu saiba não. A não ser que o município tenha selecionando outras pessoas pra participar que não seja do conhecimento da gente, do grupo de coordenação. Mas eu não tenho conhecimento de que alguém tenha participado representando a Educação Infantil não. (E3)

Eu não participei, mas com certeza, né. Eu não sei assim citar nomes de quem foi, mas com certeza participaram. (E2)

Percebe-se nos discursos dos enunciadores que a contribuição desses segmentos no processo de discussão e construção da BNCC não existiu, ou se existiu não sabe citar nomes de quem tenha participado. O discurso que envolveu o processo de construção da Base não nasceu e nem perpassou por aqueles que estão diretamente ligados ao fazer pedagógico da sala de aula. A produção do discurso construtor da Base esteve alheia à muitos sujeitos que exercem a docência, em especial no município de Matina.

Essa não participação desses segmentos, evidenciada nos relatos acima, também aparece na discussão de Fochi (2017), um dos especialistas da Educação Infantil convidado e nomeado pelo Mec, em 2015, para discutir e constituir a Base, trabalhando na primeira e segunda versão do documento. Segundo Fochi, com mudança de governo federal em 2016, a Base foi entregue para um grupo privado *Todos pela Educação*, um grupo financiado por grupos e empresas privadas. Em suas palavras:

Esse grupo não tem envolvimento com a área e, além disso, produziu uma discussão de forma fechada. Este grupo vinha assediando as versões da base que nós estávamos trabalhando desde o princípio, especialmente porque eles tinham – e ainda tem – interesse que fosse dado assento à alfabetização e ao numeramento. Esse não é o debate da área da Educação Infantil, não entendemos que esses dois campos tenham que ter predomínio. (FOCHI, 2017, p. 47)

Quando Fochi relata que o grupo privado *Todos pela Educação* produziu uma discussão da Base de forma fechada e que acabou dando ênfase em aspectos que não fazem parte do debate da área da Educação Infantil, percebemos que a interdição de alguns grupos na elaboração da BNCC aconteceu justamente para que determinados pontos fossem incluídos no documento. Para Foucault (2014), as interdições que atingem os discursos revelam sua ligação com o desejo e com o *poder*.

O poder do grupo privado para determinar quais saberes as crianças devem construir na Educação Infantil é apresentado por Fochi (2017) como “assédio”. A respeito dessa relação entre o poder na construção de saberes, Foucault (2014, p. 31) assevera: [...] “o poder produz saber, não há relação de poder sem constituição de um campo de saber”.

Essas relações de *poder-saber* não devem ser examinadas somente a partir do sujeito que conhece determinado objeto, mas também os objetos a se conhecer e as modalidades de conhecimentos são implicações fundamentais na análise da produção de uma *vontade de verdade*, ou seja, de um *saber*. Foucault (2014, p. 31, grifos nossos) resume: “Não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber útil ou arredio ao *poder*, mas o *poder-saber*, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determina as formas e os campos possíveis do conhecimento”.

É oportuno também refletir sobre essa relação de *poder-saber* nas audiências públicas que aconteceram no ano de 2017, entre os meses de julho e setembro, nas cinco regiões do país. Na região Norte foi em Manaus, no Nordeste em Recife, no Sul em Florianópolis, no Sudeste em São Paulo e no Centro-oeste em Brasília. Em nenhuma delas houve participação dos sujeitos colaboradores desta pesquisa – percebe-se que a discussão não chegou ao município.

Na Bahia, aconteceram seminários em Salvador para a discussão da BNCC e em Bom Jesus da Lapa, região polo do Território de identidade do município de Matina, também aconteceram encontros formativos. Mesmo com a proximidade territorial, não houve participação da coordenação pedagógica da Educação Infantil, dos docentes e gestores da Educação Infantil do município.

Os segmentos da Educação Infantil do município de Matina não se sentiram contemplados, não houve participação, ou, se houve, as enunciadoras desconhecem. Isso pode gerar um distanciamento do objeto, diretriz curricular, quando os atores municipais forem (re)elaborar as diretrizes curriculares da Educação Infantil no município.

A não participação de outros segmentos da Educação Infantil nas discussões da Base, na fase de construção, é evidenciada nos depoimentos de docentes também: “Não, não participei

de nenhuma discussão e não conheço alguém que tenha participado” (E4). Entretanto, a participação do município ocorreu, isso foi constatado pela fala da secretária municipal de educação: “Sim, participamos. Particpei em Salvador, lá eu não lembro a data, mas fui em Salvador com a equipe da Secretaria, estive em Bom Jesus da Lapa em um encontro também” (E1).

Percebe-se que houve uma falta de diálogo entre os técnicos da Secretaria e os profissionais da Educação Infantil que serão construtores das diretrizes curriculares no município. A não participação de um representante da Educação infantil do município nessas discussões ocorridas leva a um silenciamento do sujeito, ou seja, a exclusão. E a exclusão representa o lugar mais fundo da sujeição, é desse lugar que Foucault nos conduz a pensar. Desta sujeição pode-se reconstituir os processos de estigmatização, de descriminalização e de marginalização da percepção social (BRUNI, 1989).

Existe uma regularidade discursiva na fala dos sujeitos da pesquisa quanto à falta de participação nos eventos da discussão da Base. Para Foucault (2016), quando existe uma regularidade de posições, é possível ser chamada, por convenção, de formação discursiva. Essa formação discursiva em torno dessa questão permite-nos afirmar que a construção da BNCC não contemplou os segmentos da Educação Infantil no município.

Desde 2015, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) já cobravam, por meio de ofício encaminhado ao CNE, a necessidade da ampla participação dos diversos segmentos no processo de construção da Base. “Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido” (ANPED, 2015, p. 7). A nota da associação é finalizada com alguns questionamentos: “Quem escreveu a BNCC? Quem analisará os resultados da consulta pública? Como redes estaduais e municipais participaram?” (p. 7) .

Respondendo a uma dessas questões, a que se encontra sublinhada, e usando análises feitas, no município de Matina a participação foi pequena, resumiu-se a encontros regionais, com participação apenas da Secretaria municipal de educação e técnicos da secretaria. E não houve um *feedback* desses encontros para os segmentos da Educação Infantil, conforme mostram as narrativas dos enunciadorees.

Essas notas de repúdio emitidas por entidades científicas da área de educação, como forma de resistência, acabaram ecoando também nos pequenos municípios. Sobre esse aspecto, perguntamos se foi percebida resistência à BNCC no município e como irão proceder caso isso aconteça no momento de implantação da Base. A E3 disse que percebeu “[...] bastante

resistência sim, até o momento em que a gente não tinha se debruçado um pouco... não que a gente tá sabendo o documento da cabeça até a ponta dos pés”. Mas essa resistência, aos poucos, foi se minimizando em razão das discussões feitas nos encontros de planejamentos coletivos.

[...] teve um professor, uma professora que falou pra mim “Pode vir BNCC, que eu vou te espetar aqui”, (risos), tipo assim, ela se sentiu apta a lidar com ela e saber que se ela exercesse o seu protagonismo diante do planejamento, diante da elaboração do próprio currículo, que ela poderia garantir o que ela tinha como certo pra trabalhar com as crianças, sem necessariamente se angustiar ou sair do que, né, não digo sair do que tá proposto porque existe a possibilidade da gente sair, ampliar, né, mas eu digo assim, sem contrapor, né, o que tá sendo colocado na Base. (E3)

Na lógica, todos têm que participar. Porque o objetivo desse programa é traçar caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, as crianças só têm a ganhar. (E2)

Nos trechos anteriores há duas posições antagônicas. Para a E3, a resistência do professor foi diminuindo à medida que foi conhecendo a BNCC, que é possível, dentro de toda normatização estabelecida pelo documento, o protagonismo do professor. Já a E2, salienta que todos têm que participar porque as crianças serão as maiores beneficiadas com esse currículo. Nas relações de poder é necessário analisar as formas de resistência, pois elas são uma economia da relação de poder (FOUCAULT, 1995).

Quando a coordenação pedagógica afirma que na medida em que o sujeito conhece o objeto e sabe que pode exercer seu protagonismo sua resistência diminui, isto significa, na verdade, uma oposição aos efeitos do poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação. Ou seja, é o modo como o saber chega às escolas, se é imposto pode gerar resistência, mas se é apresentado como passível de modificações e impressões de outros atores esse poder é visto como “antiautoritário”.

Os dois posicionamentos anteriormente, da E3 e E2, pertencem a sujeitos que ocupam funções diferentes na Educação Infantil municipal, coordenação pedagógica e de direção escolar. Uma questão para pensarmos os encadeamentos e determinismos entre um discurso e outro é analisar a posição do sujeito que fala. A coordenação pedagógica fala do “protagonismo do professor” diante do planejamento, a direção já usa um discurso mais imperativo: “todos têm que participar”. Para Foucault (2016), as falas do sujeito, seu valor e sua eficácia não são dissociáveis do personagem definido pelo *status* que o sujeito ocupa. Nas enunciações acima percebe-se ainda a ideia, mesmo que implícita, de que quem ocupa a função de diretor escolar deve proferir um discurso mais absoluto.

Sobre a implementação da Base no município, a E1 afirma que será feito um monitoramento nas escolas, após a (re)elaboração curricular, para saber se realmente a Base está sendo operacionalizada, pois a escola precisa de resultados,

[...] será feito um monitoramento, a equipe da Secretaria precisa visitar cada escola pra fazer esse monitoramento e ver sobre a execução do PPP, porque tudo será com base na Base, na BNCC. [...] Gostando ou não, o professor vai precisar trabalhar de acordo à BNCC, mais por conta da lei, não tem como fugir disso, não é? [...] mesmo porque a escola precisa apresentar resultados, porque tá aí a família cobrando. O Estado cobrando, né, todos cobram resultados, então, o professor, ele precisa, é, apresentar o trabalho dele, precisa ter resultado. Então, a Secretaria precisa fazer esse monitoramento e depois vai ser um trabalho árduo, de um trabalho constante de conscientização, porque ele precisa participar da formação e precisa apresentar resultados. (E1, grifo nosso)

A E1 destaca a necessidade de formação para os professores, a fim de que estes se conscientizem da necessidade de se trabalhar com a Base, pois o Estado quer resultados, a família quer resultados, e a BNCC é lei. Percebemos no discurso da E1 o quão forte é a cobrança para que o professor apresente resultados independente de em que condições ele desenvolva seu trabalho. A E1 menciona que “tudo será com base na Base”, mas não deixou evidências de que a Secretaria está fazendo ou irá fazer “tudo com base na Base” também.

A relação de poder da secretaria de educação é muito evidente na fala da E1. O poder não é uma substância, um fluido, mas um conjunto de mecanismos que tem como função, mesmo que não consiga, manter o poder (FOUCAULT, 1978). E o mecanismo de controle e exercício de poder usado é o monitoramento das escolas. Os mecanismos de poder são intrínsecos de todas as relações.

A grande questão é o que se fará com os resultados desse monitoramento: serão analisadas as condições físicas das escolas? Será analisada a valorização dos profissionais da educação? Ou simplesmente o monitoramento vai contemplar os dados de aprendizagem dos alunos? O Estado quer resultados, a família quer resultados, e a escola? Será que a escola dará conta de todas essas demandas somente através da execução das diretrizes curriculares?

O lugar institucional ocupado pela E1, secretaria municipal de educação, é um lugar de apoio para os discursos de metas, de dados, de informações estatísticas sobre a educação. “A secretaria vai fazer o monitoramento e os professores precisam apresentar resultados”. Esse discurso ficou muito evidente na fala da E1.

A não valorização do professor, quanto à questão salarial, foi um dos aspectos levantados que pode interferir no engajamento dos professores ao (re)elaborarem as diretrizes

curriculares no município. “Nesta parte aí o município vai ter muita dificuldade. Está tá tendo uma desvalorização, e com isso o estímulo de nós professores, autoestima baixa. Com isso eles não estão totalmente engajados para construção desse currículo” (E5).

A E5, conselheira de educação, posiciona-se como um sujeito que recebe observações do segmento que ela representa. Posicionou-se diferentemente dos outros enunciadores, levantando a bandeira da valorização profissional. Estar no conselho de educação possibilita ouvir as demandas e informações de segmentos variados da educação. E a desvalorização do professor, segundo E5, pode comprometer a construção das diretrizes curriculares no município.

Sendo “o currículo um reflexo do poder do Estado que apresenta seu discurso por meio da legislação educacional e dos documentos curriculares oficiais” (OLIVEIRA, 2016, p. 397), perguntamos aos sujeitos da pesquisa sobre sua concepção a respeito da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil:

[...] a princípio, eu olhei para a Base da Educação Infantil com uma certa desconfiança. [...] Mas a partir do momento que a gente tá batendo nessa tecla que a Base não é o currículo, né, que ela é um norteador de currículo e que a gente pode colocar nossas impressões e que pode acrescentar o que nós percebemos que está faltando nela, pra poder contemplar o que é da necessidade de cada lugar, de cada unidade escolar. (E3)

A fala da enunciativa 3 evidencia o esvaziamento do discurso de que a “Base é currículo”. Para a enunciativa, a base é um documento norteador da construção do currículo. Corazza (2016) nos provoca a pensarmos sobre a nossa crença na verdade da base. Para a autora, a verdade da base “seria tão somente a verdade legitimada, expressa através de palavras consideradas comuns (como uns)” (p. 140).

Essa vontade legitimada é o que Foucault vai chamar de *vontade de verdade*, um postulado que nos leva a refletir sobre o discurso de que “Base não é currículo” ou que a “Base é currículo”. Qual dessas vontades de verdade se materializará nas salas de aulas? A vontade de verdade, segundo Foucault (2014), nasce dessa disputa de imposição de significados. A vontade de verdade é reconduzida “pelo modo como o saber é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Essa questão de que Base não é currículo, foi muito propagada pelo Movimento pela Base; para Foucault, a vontade de verdade exerce uma pressão sobre outros discursos. Entretanto, o que se deve questionar não é se esse discurso é verdadeiro, mas o que propiciou a validade desse discurso e em que medida esse discurso transforma os sujeitos.

O discurso da E3 sobre a Base pode ser configurado como um campo enunciativo com a presença de enunciados já formulados em outra parte, retomado como verdade. Esse campo de presença pode validar a questão de que realmente a Base não é currículo, como pode ser também uma repetição pura e simples do discurso já proferido pelo Movimento pela Base.

A enunciativa 3 destacou que é possível colocar as impressões da realidade local, ou seja, na parte diversificada é possível a participação dos professores. Corazza (2016) nos adverte que a Base já tem sua concretude existencial, é um documento legal, e que, para nos “mantermos vivos”, “[...] resta-nos ver aquilo que ela produz e aquilo que, com ela, conseguimos fazer, pensar e desejar” (p. 140).

O que é possível ser feito com a BNCC da Educação Infantil, o que é possível pensar, desejar a partir desse documento, como nos sugere Corazza na citação acima? Perguntamos aos sujeitos da pesquisa sobre essa questão:

Eu vejo assim, como um documento muito importante que só leva a educação infantil a ir adiante, melhorar, pelo que eu li e participei. A educação infantil só tem a ganhar com esse programa. (E2)

Eu acho que se o trabalho de formação continuada com os professores, se for feito, for realizado, mesmo assim, com muito compromisso e responsabilidade, eu acho que pode ajudar muito, assim, na implementação da Base. (E1)

Percebemos no excerto da E2 pontos de incompatibilidade sobre o conceito da Base. A BNCC ora é colocada como um documento importante, ora como um programa que vai trazer ganhos para a Educação Infantil. Foucault (2016) chama essas incompatibilidades de pontos de difração, onde dois conceitos aparecem na mesma formação discursiva ao se referir a um objeto, e isso causa uma contradição manifesta. Essa contradição conceitual dificulta o direcionamento que será dado à BNCC no município.

O discurso da E1, ocupante do cargo de secretária municipal de educação, sugere a possibilidade do sucesso de implementação da Base muito ligado à formação continuada dos professores, não abordando outras questões.

Dentre as ações realizadas pelo município de Matina para a (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil, até a realização da presente pesquisa, destaca-se o trabalho da coordenação pedagógica dentro das escolas, é um fator que tem contribuído para as discussões sobre a temática: “Tem os coordenadores das escolas que já estão começando. Inclusive na escola em que eu trabalho a gente já tá mudando, caminhado assim com esse trabalho da BNCC” (E4).

Outras ações foram desenvolvidas, como uma capacitação para alguns membros do Conselho de Educação no município de Ilhéus-BA, dois encontros formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, um em 2018, com quatro horas de duração, e uma oficina na jornada pedagógica de 2019, com oito horas de duração. Entretanto, esses encontros não foram suficientes para atender a demanda necessária ao processo de (re)elaboração das diretrizes, principalmente para o Conselho de Educação:

Nesse ano de 2019, tivemos novos membros, 3/3 dos conselheiros foi renovado, novos conselheiros, são conselheiros novos, tem que ainda ter um engajamento desses conselheiros, conhecer a BNCC, então só está na fase de estudos, principalmente a EI, tem alguns conselheiros que de certa forma não têm um entendimento sobre o que é a BNCC. A gente ainda tá muito perdido, não tem um bom entendimento sobre o que é BNCC realmente. (E5)

Uma das grandes questões que se evidenciou foi a regularidade discursiva dos sujeitos da pesquisa sobre a necessidade da formação desses atores para que o processo de implementação da Base ocorra nas escolas do município. Claro que a formação é só um dos aspectos necessários à qualidade da educação, e é sobre ele que discutiremos na próxima subseção deste trabalho.

4.2 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

A necessidade de formação continuada dos professores, levantada pelos discursos dos sujeitos da pesquisa, também tem sido abordada pelos estudiosos da área da educação; principalmente nesse momento de (re)elaboração das diretrizes curriculares, existe a necessidade de que os municípios realizem a formação do quadro docente sobre a BNCC. Nesta subseção, nossa discussão limitou-se à formação continuada dos professores, que foi a questão levantada durante a pesquisa, não abrangendo, dessa forma, a formação inicial dos professores.

Os enunciados presentes na legislação nacional situam a formação continuada como instrumento potente para a escola eficaz e as boas práticas pedagógicas como condutoras de resultados positivos e estáveis. Nessa perspectiva, a formação continuada é considerada ponto fulcral no processo ensino e aprendizagem. A partir dessa concepção esse tipo de formação estabeleceu-se como direito oficial (DIAS, 2017).

No site do Movimento pela Base é disponibilizado para as secretarias, equipes formadoras e gestores escolares um documento que visa orientar a formação continuada dos docentes: *Crerios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à*

BNCC, sem data de publicação, mas o site faz referência ao ano de 2019.³⁰ Nesse documento são listados oito “critérios fundamentais para pensar e organizar a formação continuada para os currículos alinhados à BNCC” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 3), são eles:

1. A formação continuada não deve ser um evento único ou isolado;
2. A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática;
3. A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas;
4. A formação continuada deve proporcionar ao professor o desenvolvimento das competências gerais por meio da vivência profissional;
5. A formação continuada deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática;
6. A formação continuada deve ensinar o professor a refletir sobre sua prática;
7. A formação continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado;
8. A formação continuada deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação.

Para cada critério citado, o documento propõe algumas questões para reflexão e cita breves experiências formativas que as secretarias estaduais e municipais desenvolveram com instituições privadas: Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Roberto Marinho e Instituto Singularidades. Percebe-se uma clara investida do Movimento pela Base em produzir discursos para que os municípios façam a formação dos professores por meio dessas instituições, de certa forma desqualificando todo um trabalho das organizações públicas científicas. No documento, por exemplo, não cita um estudioso ou pesquisador da área para fundamentar as formações.

Anterior a esse documento, em 2017, o Consed publicou *Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*; para a elaboração do

³⁰ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

documento, o Consed contou com o apoio técnico do Movimento pela Base, conforme consta na introdução do material.

No que tange às políticas de formação continuada sobre a BNCC, o município de Matina já realizou alguns eventos formativos, mesmo que pontuais, para o quadro docente. Perguntamos aos sujeitos da pesquisa sobre o processo formativo no município, a enunciadora 3 respondeu que no ano de 2018 houve um encontro formativo de quatro horas, durante uma tarde, com os professores da Educação Infantil:

Foi um contato inicial com o conteúdo da Base. Não deu conta de esclarecer muitas das dúvidas que a gente tinha, deu conta até talvez de levantar alguns questionamentos, né. [...] Muitos professores e colegas até da coordenação acharam que ficou um pouco a desejar essa formação, porque não respondeu a muitas das questões que a gente tinha formuladas anteriormente. E durante a Jornada Pedagógica também houve uma outra oficina de formação também já com relação já a implementação da Base da Educação Infantil. Nós nos reunimos, né, todos os profissionais da Educação Infantil com um profissional de uma Universidade da região para poder elencar algumas estratégias algumas atividades, discutir conhecer, familiarizar melhor com os objetivos de aprendizagem com os campos de experiência da Educação Infantil. Foi um momento interessante, né. Não vou dizer que a gente saiu de lá com muita bagagem, mas foi um, um elemento disparador de pesquisa, né. De lá a gente começou a pesquisar mais, a buscar mais, acredito que ajudou bastante no planejamento das aulas desse ano, que a gente já tá tentando fazer uma espécie de laboratório dessa implementação. (E3)

A formação oferecida pelo município, segundo a E3, não atendeu às expectativas de boa parte dos professores e de coordenadoras pedagógicas do município. As formações oferecidas pelo município, geralmente nas jornadas pedagógicas, sempre são ligadas à universidade pública próxima do município. Professores que lecionam nessas universidades são convidados a promoverem a formação do quadro docente.

O que se percebe é que a formação aconteceu sem que fossem consultados os anseios dos professores, a necessidade do que eles realmente queriam discutir. O conjunto de habilidades e conhecimentos imbricados com a produção de saberes oferecidos aos professores não foi tão útil, na visão da enunciadora, ao exercício da docência.

Os discursos que balizam as formações continuadas estão vinculados às dinâmicas de poder que operam em favor da operacionalização das práticas de governamentalidade (DIAS, 2017). No município de Matina, por exemplo, é possível perceber essas formas de governamentalidade através das temáticas que integraram a formação continuada para os docentes da Educação Infantil, no âmbito da BNCC: familiarização com os objetivos de

aprendizagem e com os campos de experiência e elencar atividades a serem realizadas na sala de aula, conforme o discurso da E3.

A E2 foi mais reticente ao comentar sobre as formações oferecidas pelo município, limitou-se a informar o *locus* onde aconteceu a formação e que se fez presente: “Já, na câmara, né, eu participei” (E2). A E4, quando perguntada sobre o processo formativo oferecido pelo município, declarou:

[...] eu gostei bastante da palestra da noite. Mas da oficina e um outro encontro que teve em 2018, a gente ficou assim mais perdido ainda, a gente saiu do encontro com mais dúvidas, que não tinha assim um esclarecimento que a gente queria. O que a gente vai fazer? Como vai ser organizado esse currículo? Que é a maior dúvida dos professores: Como é que esse currículo vai ser organizado? Antes tinha as áreas do conhecimento: movimento, música, artes e aí a gente fica todo perdido... Como é que a gente vai organizar esse currículo? Então a oficina também não ofereceu aquilo que a gente queria, saiu desses encontros com muitas dúvidas. (E4)

Observamos uma regularidade discursiva entre o discurso da coordenação pedagógica da docente na questão sobre as temáticas trabalhadas nos eventos formativos não atenderam à expectativa do grupo de professores da Educação Infantil. A organização do arranjo curricular da Educação Infantil é uma questão que angustia a E4, e isso não foi discutido na formação. É possível perceber que a formação oferecida privilegiou aspectos práticos da sala de aula em detrimento de questões teóricas, ou seja, ensinou o que o professor deve fazer.

Uma formação de professor mais prática e menos teórica pode produzir que tipo de sujeito? Municípios que oferecem formações com um foco maior nas práticas pedagógicas excluem a possibilidade do docente problematizar o seu fazer pedagógico (POPKEWITZ, 2011). Trata-se de efeitos do *poder-saber* “que objetiva governar as condutas, de um e de todos, por meio de um controle político” (DIAS, 2017, p. 148).

Por abordar a questão do controle político, o MEC divulgou em dezembro de 2018 um documento que trata da reformulação dos cursos de formação de professores, nesse documento aborda a questão da formação continuada dos professores. O documento está apoiado legalmente na Resolução CNE/CP 02/2017, que institui a BNCC e afirma que essa será a referência para a formação inicial e continuada dos professores. Isso aparece claramente nas Disposições Transitórias da Resolução:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB,

devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2017c, p. 11)

O objetivo central do documento, batizado como *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de professores da Educação Básica*, é orientar a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores. Na questão de formação continuada dos professores, o documento destaca que “a formação continuada dos professores é parte importante das políticas voltadas para o fortalecimento e profissionalização dos que trabalham na educação escolar” (BRASIL, 2018, p. 36).

Estabelece que essa formação incide diretamente nas Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais, visto que as ações de formação continuada podem ocorrer em três planos: com os gestores das instituições e redes escolares para aperfeiçoamento dos docentes na perspectiva de implementação da BNCC, na participação dos professores em eventos educacionais externos e no ambiente interno das próprias escolas, nos encontros pedagógicos.

Percebe-se que a proposta da formação continuada é de que seja realmente pautada nas questões práticas, fortalecimento da profissionalização e implementação da BNCC. Esses pontos aparecem com regularidade nos discursos oficiais que tratam da formação continuada dos professores, sendo essas formações oferecidas tanto nas escolas quanto em ambiente externo.

Outro documento, publicado em 2017, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), também traz algumas considerações sobre o aperfeiçoamento de políticas públicas de formação continuada de professores à luz da implementação da BNCC, *Grupo de Trabalho – Formação Continuada de Professores*,³¹ este grupo contou com o apoio técnico do *Movimento Todos pela Educação*. O documento traz três objetivos, entretanto, destacamos um deles por estar mais relacionado à formação continuada dos professores no município: “Servir como ponto de partida para a promoção de maior articulação entre as Secretarias Estaduais e Municipais a partir da indicação de aspectos específicos relacionadas ao regime de colaboração Estado-Município para implementação de políticas de formação continuada” (CONSED, 2017, p. 6).

O documento pontua a necessidade de os municípios fazerem um monitoramento e avaliação das políticas de formação para que se obtenha os resultados esperados, nesse processo de monitoramento é que se realiza os ajustes contínuos dessa política. Não discorre especificamente sobre como deve ser feito esse monitoramento, mas destaca a importância

³¹ Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5adf3c0d134be.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

desse mecanismo para a análise dos resultados. E enfatiza que os resultados da avaliação de aprendizagem podem ser usados para nortear “as ações de formação continuada focadas na melhoria da prática específica do professor” (CONSED, 2017, p. 11).

Para Dias (2017), a incitação a um discurso sobre a prática do professor leva a um tipo muito específico de governamentalidade que se associa a um exercício de poder. Ademais, a avaliação sobre a prática do professor para uma possível (re)orientação se efetua como um duplo processo de exercício de poder. Isso transforma o sujeito professor com um certo modo de ser e uma certa maneira de agir que devem ser aprendidas, memorizadas e progressivamente postas em práticas (AHLINS, 2011).

Dessa forma, é possível assegurar que as formações, nesse formato, pretendem transformar tecnicamente os sujeitos. Não importa mais o suplicamento dos corpos, a apropriação do tempo, mas a formação, a qualificação que farão dos corpos dos professores uma “força de trabalho adequada” (FOUCAULT, 2002).

Para Foucault, “a fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (FOUCAULT, 2002, p. 114). E a produção que se deseja do professor é a aprendizagem dos alunos ligada a determinados saberes legitimados como essenciais e verdadeiros e selecionados por instâncias de poder.

Essas formações discursivas em torno da formação continuada do professor, que destaca o aperfeiçoamento da prática docente em detrimento de questões teóricas, podem dar lugar a toda uma série de objetos de saber, inclusive que a aprendizagem do aluno dependerá da formação do professor, pois os resultados da avaliação de aprendizagem deverão ser usados para aperfeiçoamento dos cursos de formação continuada conforme indicação do Consed. Vale mencionar que essas relações que se estabelecem entre desempenho do aluno e competência do professor é que podem permitir a formação de determinados objetos de saber.

Essa formação discursiva que relaciona o sucesso da BNCC à formação do professor, à prática do professor em sala de aula, é assegurada por instâncias de emergência, de delimitação e de especificação (FOUCAULT, 2016). As instâncias de emergência são o Mec, o Consed, o Movimento Todos pela Educação, as secretarias municipais de educação que propagam esse discurso. As instâncias de delimitação são os sujeitos, as instituições que realizarão a formação continuada desses professores e as de especificação são as verdades instituídas nesse processo formativo.

O controle do exercício da docência, através das formações continuadas, pode gerar resistência, uma forma de oposição ao poder. A questão da resistência à formação aparece no discurso da E1, e pode gerar uma dificuldade para a implementação da Base no município,

Eu percebo uma resistência em relação ao professor em participar das formações, eu acho isso muito grave. A gente tem tentado conscientizar, tem feito um trabalho, porque a questão da valorização do professor, ela perpassa por três pontos, que é a condição do trabalho, a formação e a questão salarial. O país vive uma crise muito grande, não tem sido possível essa valorização na questão salarial, né, e aí o professor fica desmotivado e oferece resistência na questão da formação. (E1)

Foucault (1989) situa a resistência no patamar de enfrentamento ao poder, na verdade a resistência é uma transgressão ao poder instituído. Nesse caso, o professor resiste à formação oferecida pelo município, como afirma a E1. Já as outras enunciatórias dizem que a formação oferecida não responde aos anseios dos professores. Não participar da formação seria, então, uma forma de os professores se contraporem aos saberes que lhes são oferecidos. A E1 informa que tem tentado conscientizar o professor da necessidade de formação, apesar da não valorização salarial do município aos professores.

Conscientizar os professores seria contar com o envolvimento do professor nas formações, não somente a presença física. A racionalidade obediente é vista como necessária e é preciso motivá-la, para que a formação continuada, nesses moldes, seja considerada legítima e relevante para o exercício da docência.

Além da resistência dos docentes em participar de encontros formativos, conforme o discurso da E1, existe um outro aspecto levantado na questão da formação do quadro docente: os recursos para promoção dessa formação. A E1 mencionou que só existem, até o momento, os recursos do FUNDEB:

O recurso que a gente utiliza é o recurso do FUNDEB. O município agora está prestes a receber o recurso do antigo FUNDEF, chamado precatórios, então, nós vamos, estamos num momento de elaborar o Plano de Execução e uma das ações é a formação de professores. Então, nós vamos utilizar esses recursos dos precatórios também pra oferecer essa formação de professores. (E1)

O momento carece de formação para os professores, em razão da implementação da BNCC, mas não se chegou ao município nenhum recurso específico que possa ser disponibilizado para a formação do quadro docente. Ou seja, o recurso para formação é o que se tinha antes da aprovação da BNCC. A E1 cita o Fundeb como fonte de recurso para a

formação, na Lei do FUNDEB, Lei nº 11494 de 20 de junho de 2007, a qual prevê no seu artigo nº 21 que os recursos do Fundo podem ser utilizados em manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública; de acordo com o artigo nº 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o aperfeiçoamento do pessoal docente é considerado manutenção e desenvolvimento do ensino.

Após a aprovação da Base, em dezembro de 2017, o ministro da educação, Mendonça Filho, ao assinar a portaria de homologação da BNCC, anunciou que o Mec destinaria R\$ 100 milhões no orçamento do ano de 2018 a apoio técnico e financeiro para o início das ações de implantação da base, em parcerias com estados e municípios. A liberação do recurso está condicionada à apresentação de um plano de trabalho com cronograma de atividades que será analisado pelo Mec antes da liberação do recurso. A assistência financeira será proporcional aos dados do censo escolar. Uma vez que o município de Matina não recebeu ainda recurso específico para capacitar os professores para a (re)elaboração das diretrizes curriculares, fica esse aspecto desejoso de financiamento, como um dos desafios para o município enfrentar durante esse percurso de implementação da Base.

Quando foi perguntado, durante a entrevista, para a E1 sobre o apoio técnico recebido da esfera estadual e federal, a E1 disse que o apoio tem sido mais no aspecto da orientação:

O apoio recebido, por exemplo, nos encontros, eles dão orientação. Como eu te falei, houve um encontro em Bom Jesus da Lapa e em Salvador nós participamos do Fórum Estadual e lá tem as oficinas de orientação, porém, o Município aguarda o Currículo Bahia pra poder dar o andamento. Inclusive, foi dado a orientação para o Conselho Municipal de Educação pra não aprovar documento nenhum e isso foi a presidente da UNCME quem deu essa orientação. Eles participaram da formação, então nós estamos aguardando aí o Currículo Bahia pra poder fazer a análise e as modificações necessárias, adequando ao nosso. (E1)

Percebemos na fala da E1 que o apoio recebido pelo município, da esfera estadual e federal, refere-se à questão de orientação, ou seja, orientam como o município deve proceder na questão de (re)elaboração das diretrizes curriculares. Percebe-se o poder da regulação da União cada vez mais forte sobre os municípios. “Temos que esperar o currículo Bahia”, disse a E1. Então, o município fica à mercê dessas orientações. Para Fimyar (2009, p. 43), [...] “os discursos políticos e das políticas das sociedades modernas, além de ocultarem a possibilidade de reação e de crítica, buscam construir indivíduos maleáveis e fáceis de governar”.

Para que o professor implemente a BNCC em sala de aula é preciso uma série de operações complexas. A formação e o financiamento dessa formação aparecem no discurso da

EI como pilares essenciais para essa implementação. A posição ocupada pela enunciadora 1, que é um cargo de gerência, faz aparecer essa preocupação com o financiamento dessa política, a política de formação.

A formação do professor está sempre ligada à produção do trabalho pedagógico, característica da sociedade capitalista, que penetra profundamente nas relações da sala de aula. E essas técnicas políticas de financiamento da formação em serviço são efetivamente utilizadas para que o *saber* eleito como legítimo possa ser consolidado em nossa sociedade, através das escolas.

Essa trama política microscópica de formação/produção fixa o professor como agente disseminador desses saberes, essa ligação é operada pelo *poder*. Não existe saber-produção sem *saber-poder*. “Estes saberes e esses poderes se encontram mais firmemente enraizados não apenas na existência dos homens, mas também nas relações de produção” (FOUCAULT, 2001, p. 126).

Entretanto, sabemos que, além da formação de professores e financiamento dessa política, existem outros aspectos que devem ser debatidos no mesmo patamar de importância, nesse momento de (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil. Os discursos que tratam desses outros aspectos, como a estrutura física das escolas e a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos, serão analisados na subseção seguinte.

4.3 ADEQUAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E RECURSOS DIDÁTICOS

A Educação Infantil é um direito da criança e uma política pública que tem se mostrado positiva, conforme estudo realizado no Brasil pelo Banco Mundial, em 2000. Pesquisas realizadas no Brasil e na América Latina apresentam dados positivos na escolaridade e desenvolvimento das crianças que frequentam uma educação infantil de qualidade (MACEDO; DIAS, 2011).

E uma Educação Infantil de qualidade demanda, além de outras ações, alocação de recursos, ou seja, financiamento para que essa etapa da educação básica cumpra com a sua finalidade que é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família (BRASIL, 1996a).

Discutir recursos para a oferta da Educação Infantil e as condições das escolas que as crianças frequentam é essencial para pensarmos em que condições e em que espaço físico o professor vai implementar a Base e o que é ofertado para as crianças da EI, a fim de que sejam

desenvolvidas as habilidades necessárias para essa etapa de ensino. É importante, também, discutir o que o município pode oferecer dentro de sua realidade financeira.

A BNCC da Educação Infantil destaca seis direitos de aprendizagem para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, uma reflexão sobre as condições físicas e de oferecimento de materiais didáticos nas escolas que atendem esse público, dentre outros aspectos, para que esses direitos possam realmente ser contemplados, é necessária. Os direitos de aprendizagem estão ligados à qualidade da Educação Infantil, tanto quanto a distribuição justa de recursos prioritários para as escolas e políticas econômicas de cunho social. Para pensarmos sobre essas questões, perguntamos às participantes da pesquisa se os recursos didáticos das escolas que atendem a Educação Infantil no município são suficientes para promoverem uma educação proposta pela BNCC. Obtivemos os seguintes discursos:

Não. Primeiro que a gente está num espaço que não foi feito para a Educação Infantil, foi uma escola que era do estado e foi municipalizada, e aí já não é aquele espaço criado para a criança, com aqueles cantinhos essenciais para a criança principalmente voltado para BNCC que a criança tem que brincar, tem que construir sua aprendizagem e a gente tá fazendo adaptação. Os brinquedos também, não tem um parquinho, não tem vários brinquedos educativos necessários, não tem uma biblioteca, então eu acho que ainda falta muita coisa. (E4)

Não, não são suficientes. Precisa de mais investimento, mais recurso pra poder melhorar. Tem muito que melhorar. (E1)

Nas enunciações acima são mostradas algumas deficiências ou fragilidades da oferta da Educação Infantil no município de Matina. O discurso da E4 recai sobre o que falta nas escolas: parquinhos, brinquedos, biblioteca, e a falta até mesmo da própria escola, quando ela se refere a um espaço físico adequado às crianças. A E1 apresenta um discurso mais imperativo, “precisa de mais investimento, precisa de mais recurso”, é um discurso bem ligeiro feito por alguém que ocupa um lugar na gestão da escola.

A posição do sujeito que fala, nas modalidades enunciativas, aparece em um campo de força real. A posição ocupada pela E1 na gestão da Educação Infantil e o discurso que ela profere, por si só, podem não possuir muita valência, mas é um discurso imperativo condicional, pode ser um discurso de luta por uma educação de mais qualidade. Entretanto, esse discurso no vazio, sem luta, sem embates, pode simplesmente se teatralizar e perder sua eficácia nas polêmicas internas do discurso (FOUCAULT, 2008).

Não só com a aprovação da BNCC, mas, agora, mais ainda, por conta do monitoramento que a secretaria de educação afirma que precisa realizar, as escolas necessitam de mais materiais didáticos para promoverem uma educação de maior qualidade, como a própria Base propõe. Nos relatos das participantes da pesquisa fica evidente que os recursos didáticos para a Educação Infantil têm sido insuficientes à promoção de uma educação que garanta o educar e o brincar de forma mais sistematizada. O recurso de que a escola dispõe é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que vem subsidiando o funcionamento das escolas de Educação Infantil, embora, algumas vezes, o professor e o coordenador é que comprem alguns recursos para as aulas com o seu próprio dinheiro, segundo a Enunciadora 3:

[...] Nós temos o que nós tínhamos antes. [...] Então, não é um recurso que veio com a aprovação ou homologação da Base; o recurso do PDDE, que a gente tem. Então para realizar essas experiências, o próprio professor, o próprio coordenador compra alguns materiais... a gente fez uma experiência com as cores, né, a água que, a água que desloca de um copo pra outro quando, né, a gente colocou anilina pra poder eles perceberem também a mistura das cores e pra trabalhar essa questão do caminho que a água faz na natureza. Então, eu comprei anilina, comprei copo descartável, comprei papel toalha, e aí o que eu comprei, eu deixei disponível para todas as turmas fazerem e eles estão fazendo. Hoje acabou o papel toalha e a vice-diretora tinha em casa, mandou buscar. (E3)

Outro aspecto que a pesquisa evidenciou refere-se à estrutura física das escolas de Educação Infantil. Quando perguntada se está adequada, se possui mobiliário adequado para atender as crianças, a E3 respondeu:

Não, não está adequada. Primeiro, porque ela não foi construída pra ser uma escola de educação infantil, é uma estrutura que era estadual que depois foi municipalizada. A gente ainda tem bancos suspensos, que corre risco de machucar a cabeça na hora da brincadeira, Agora mesmo, a gente tá fazendo uma rifa de uma colcha, né, um chenil, pra poder tentar, tentar comprar um brinquedo que seja mais durável. Então, falta muito ainda pra gente ter a estrutura adequada pra educação infantil, não tem uma biblioteca, também, com exemplares na quantidade e em variedade que seria necessário pra nós. O município coloca que não pode mexer na estrutura da escola, porque é estadual e a gente não sabe até que ponto isso é tão, né, é, inviabilizador da reforma em si, mas o que a gente ouve é, são coisas nesse sentido. (E3)

No discurso da E3 aparece a questão da segurança para as crianças da EI, fala dos riscos de acidentes, pois as crianças ficam expostas durante os momentos destinados ao brincar. A segurança aparece como um parâmetro de qualidade para as instituições de EI no documento *Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil*, publicado em 2006. O documento sugere que

os espaços escolares devem ser construídos levando-se em consideração o critério de proteção à criança (BRASIL, 2006).

Foucault (2008) aborda a questão da segurança, não no mesmo sentido da enunciação da E3, em uma de suas aulas proferidas no College de France, em 11 de janeiro de 1978. Entretanto, podemos relacioná-la com as discussões de Foucault na perspectiva de que os mecanismos de segurança citados pelo filósofo devem ser levados em consideração nas arquiteturas escolares. Para falar de segurança, o autor cita os espaços físicos, as construções das cidades do século XVIII e relaciona os mecanismos de segurança com dados estatísticos sobre a viabilidade ou não de determinadas arquiteturas para a população. Conforme Foucault, as boas construções devem levar em conta as assimetrias e dissimetrias.

A segurança trabalha com a disposição do espaço, ela maximiza os elementos positivos e minimiza os riscos e os inconvenientes, sabendo que nem todos serão suprimidos. “É a gestão dessas séries abertas, que, por conseguinte, só podem ser controladas por uma estimativa de probabilidades, é isso, a meu ver, que caracteriza essencialmente o mecanismo de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 27). De acordo com a fala da E3, o espaço que atende as crianças da Educação Infantil na sede do município não foi planejado para tal função, o espaço foi (re)aproveitado sem passar pelas discussões de segurança ao atendimento dessas crianças.

O município capitalizou um território que antes era do estado e hoje atende crianças da EI. Esse espaço não passou por uma adaptação, o governo municipal justifica que não pode mexer na arquitetura. Por conta disso, a criação de um ambiente seguro, sem riscos mínimos de acidentes, fica inviabilizada pelas relações de *poder* entre os entes federados. Até que ponto isso é inviabilizador? Essa é a questão que a E3 expõe. A segurança da população infantil atendida nas escolas vale menos?

Na abertura desta seção, destacamos as pesquisas realizadas que trazem dados sobre a importância da oferta da Educação Infantil para a escolaridade da criança. Esses dados são mecanismos de segurança que permitem traçar metas de governamentalidade para a elevação da taxa de aprendizagem da população. Esses mecanismos possibilitaram o aparecimento de vários acontecimentos na educação brasileira: a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da educação básica (LDBEN 9394/96); a ampliação da oferta da EI estabelecida no Plano Nacional (2014-2024); e a obrigatoriedade das crianças de quatro anos de idade na EI.

Assim, essas tecnologias de poder, instituídas através de mecanismo jurídicos legais, derivadas de saberes construídos através de dados dos mecanismos de segurança, trouxeram para os municípios obrigações no sentido de atendimento da população infantil, mesmo sem as condições adequadas para a oferta. Outros mecanismos de segurança, através dos sistemas de

vigilância, como Provinha Brasil e Alfabetização Nacional (ANA), aparecem demonstrando que a alfabetização das crianças precisa ser antecipada; e com esses dados mais um acontecimento: a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular.

A Base surge como um pacote de textos com objetivos e direitos de aprendizagem, articulados com pensamentos do setor privado, torna-se um texto normativo, com princípios que estão já presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI). A Base pode ser analisada em uma genealogia das tecnologias do poder, não somente na questão de conceitos, mas também nos objetivos que essa ação política sugere: nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento não aparece a questão de proteção e segurança, quando cita o brincar e o espaço estes se resumem a “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos” (BRASIL, 2017b, p. 34).

A narrativa da inadequação das escolas de EI no município está presente nas diversas séries enunciativas dos discursos das enunciantes. A E2 também informa que nem todas as salas de aulas são inadequadas para as crianças: “A Creche tem salas que não estão adequadas para atender as crianças, temos salas adequadas, mas temos salas que não”. A E2 vai além da avaliação das salas de aulas: “Não só salas, toda estrutura da Creche não está adequada”. Essa inadequação dos espaços físicos para atender as crianças da Educação Infantil é apresentada na fala de todas as entrevistadas. A fala da E1 revela que o espaço físico ofertado para as crianças que frequentam as escolas da zona rural compromete até o uso de mobiliário adequado:

Nós recebemos um material do PAR, por exemplo, as carteiras, eu mandei, a escola que pôde receber, nós encaminhamos pra atender o mobiliário, pra adequar àquela faixa etária. Agora, teve algumas escolas que não foi possível. Por quê? Porque pela manhã, por exemplo, funciona a Educação Infantil até o quinto ano e à tarde funciona o do sexto ao nono ano, então, se, é, o mobiliário escolar que a educação infantil que as crianças utilizam nessas escolas da zona rural é o mesmo que o aluno em outro turno utiliza para o Ensino Fundamental II, então, aí, eu não consegui. (E1)

Percebe-se que as escolas que ofertam a Educação Infantil não são adequadas em suas estruturas físicas para essa faixa etária, não foram construídas para atender esse público. Até o mobiliário, em algumas escolas, se torna difícil de ser usado, pois atende alunos de outra etapa da educação básica. Um dos grandes desafios para o município é adequar esses espaços para atender as crianças de Educação Infantil. A questão de espaço inadequado e não utilização de mobiliários adequados para essa faixa etária pode comprometer a implementação da Base no município.

O espaço físico também produz discurso: como a Educação Infantil foi pensada, foi gestada na etapa da educação básica? A Educação Infantil tem um espaço físico adequado às suas peculiaridades dentro da educação básica? A Educação Infantil tem a educação básica, mas a educação básica não “abriu espaço” para a Educação Infantil? É possível visualizar o currículo da Educação Infantil na arquitetura escolar? “Não é aquele espaço criado para a criança, com aqueles cantinhos”, provoca a E4.

A E1 cita as dificuldades de espaço para atender as crianças da zona rural. Para a criança de Educação Infantil que frequenta os espaços localizados na zona rural, evidencia-se, através dos mobiliários, que aquele espaço não foi pensado para ela. E esse discurso não atinge só as crianças, não só elas precisam se adaptar, os professores também. A arquitetura e o mobiliário das escolas que atendem a Educação Infantil tendem a uma sujeição dos corpos das crianças, elas têm que se adaptar a essa situação precária nas escolas localizadas na zona rural do município.

Foucault (2008) discorre que o sistema de legalidade funciona na medida em que ela isola um espaço, determina um segmento, estabelece o que é obrigatório, no caso em questão as normatizações da EI. Na sede do município, percebem-se algumas mudanças, nos mobiliários, por exemplo, na zona rural nem isso é possível para as crianças da EI. A Base é para todos, mas as condições de implementação são diferentes, isso precisa ser discutido, é preciso se atentar para esses “detalhes” que não podem ser tomados como inevitáveis, como processos naturais.

Os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, volume I, com publicação em 2006, trazem referências para a qualidade da Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais que atendem essa etapa da educação básica. No documento, relaciona-se a aprendizagem das crianças com a estrutura física das instituições: “Todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2006, p. 16).

Sobre o espaço, este também é considerado imprescindível para que a educação infantil tenha qualidade, o direito da criança “a espaços, tempos e materiais específicos” (BRASIL, 2006, p. 19). Também orienta que os sistemas educacionais devem contemplar “a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições” (BRASIL, 2006, p. 44). No volume II, dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil verifica-se o seguinte:

15 Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças:

15.1 São construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas;

15.8 As cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante;

15.9 O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis. (BRASIL, 2006, p. 42-43)

O que se observa nos relatos das enunciantoras é que não existe, de fato, essa infraestrutura nas escolas de Educação Infantil no município, como é estabelecido nos Parâmetros de qualidade da Educação Infantil. As crianças são capturadas para frequentarem, obrigatoriamente, cada vez mais cedo as “instituições de sequestros” – termo usado por Foucault (2014) em *Vigiar e Punir*, para se referir a algumas instituições disciplinares, inclusive o espaço escolar. Essas instituições não oferecem uma estrutura física com padrões mínimos de qualidade, mas oferecem normas e orientações através de um currículo que pretende primar pela qualidade da educação.

Diante disso, é preciso trazer para os espaços formativos e para os momentos de planejamento as discussões sobre a estrutura física das escolas de EI, visto que não se pode mascarar as deficiências do atendimento desse público quanto a essa questão, essa discussão precisa ser feita na complexidade que lhe é própria.

Para se fazer um debate sobre a implantação da BNCC em seus aspectos discursivos oficiais é preciso ampliar essa discussão às práticas ligadas a gerenciamentos também de mecanismos de consumo (SILVA, 2015). A Base foi pensada em um momento propício às conquistas sociais, entretanto, a implementação acontece em um momento outro, de crise econômica, política e social que pode comprometer o processo de implementação.

A gente até acrescentou no PPP o que tinha que fazer: reformas, construção, tirar janela de um canto passar para outro. São salas muito pequenas, salas quentes. A demanda é grande a escola é pequena. Inclusive tem sala de aula funcionando na sala de professores. As janelas são viradas para o lado do sol, precisam de toldos. É uma sala muito quente que a gente propôs refrigeração das salas. (E6)

Infelizmente ainda não, nós temos muito ainda que trabalhar sobre isso, o mobiliário ainda não é, a estrutura física das escolas também para atender essa faixa etária ainda não é. Nós só temos a creche, eu ainda não considero a

estrutura ideal, como conselheira. O Luís Eduardo também que é uma escola adaptada para a educação infantil, então por isso ela não tá especificamente feita para a EI. (E5).

Percebemos que esses fatores destacados pela E5 dificultam a construção da identidade da EI no município, em algumas escolas, principalmente as da zona rural, onde os mobiliários são os mesmos do Ensino Fundamental, as salas são as mesmas, não existe um diferencial. “A escola onde eu sou conselheira, e que o meu menino estuda, tem um muro qualquer como se fosse uma casa, como se fosse qualquer coisa” (E5).

Apesar dos mecanismos usados, seja por instituições financeiras ou acadêmicas, para construir saberes sobre a positividade de uma Educação Infantil de qualidade na geração de uma sociedade mais letrada e mais desenvolvida, esses saberes ainda não ganharam o *status* devido para que a governamentalidade do município de Matina-BA disponha de estratégias que garantam a qualidade mínima de funcionamento das instituições de EI no município, a fim de que as diretrizes curriculares de acordo com a BNCC sejam, de fato, operacionalizadas em condições favoráveis de êxito: salas adequadas, ambiente acolhedor, material didático suficiente, formação de professor e valorização docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo (FOUCAULT, 2016, p. 21).

As reflexões aqui apresentadas têm como objetivo central analisar os percursos e os desafios do município de Matina-BA na (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular. Nossa pesquisa tem como objeto de estudo os percursos e os desafios do município de Matina no processo de (re)elaboração e implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular. A discussão teórica realizada na pesquisa ancora-se nas produções e postulados do filósofo francês Michel Foucault que tratam do *discurso, poder, saber, vontade de verdade e governamentalidade*.

As leituras que fizemos das obras de Foucault representaram um estímulo para os nossos pensamentos e ações. Cada discurso proferido nos documentos analisados, os silenciamentos de determinados aspectos, as leituras realizadas sobre diretrizes curriculares da Educação Infantil e sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil foram analisados na perspectiva das teorizações foucaultianas. Isso nos possibilitou um olhar mais atento às questões que perpassam as discussões em torno da construção das diretrizes: objetivos, direitos de aprendizagem, formação docente e estrutura das escolas.

Desse modo, foi com esse olhar foucaultiano que olhamos também para as políticas públicas da Educação Infantil e o financiamento delas e percebemos que, apesar de alguns avanços ao longo do período analisado, há muito o que se fazer para que a Educação Infantil alcance o patamar de qualidade necessário para um atendimento que contemple as necessidades das crianças e dos que trabalham com elas.

Quando discutimos as políticas públicas para a oferta da Educação infantil no município de Matina, um dos aspectos que apareceu com bastante regularidade nos discursos das enunciantoras foi que os materiais didáticos para esse público são muito escassos, muitas vezes os próprios professores é quem compram alguns materiais didáticos para realização de uma atividade diferenciada.

As questões que tratam das diretrizes curriculares da Educação Infantil, analisadas neste estudo, permitiram-nos perceber que, apesar da existência de referenciais curriculares para essa etapa de ensino, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e outros documentos publicados por órgãos normativos e que tratam de parâmetros mínimos para a

oferta da Educação Infantil, a qualidade mínima ainda não chegou ao município de Matina. Claro que avanços ocorreram, através das lutas de setores organizados, mas ainda falta muito.

Com a proposta de construção de uma da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) e a necessidade de participação ampla da sociedade na discussão desse documento, ficou evidenciado na pesquisa que professores, coordenadores pedagógicos, gestão, conselheiros de educação e pais de alunos do município de Matina não participaram dos momentos, encontros, reuniões em que a Base foi construída, nem receberam convites para participarem. A presença nos eventos formativos realizados fora do município ficou restrita à equipe da Secretaria Municipal de Educação, e não houve uma socialização desses eventos para os profissionais da Educação Infantil. Essa não participação pode gerar uma lacuna, um distanciamento nas discussões curriculares que o município está realizando.

Apesar da não participação de docentes no processo de construção da Base, bem como a falta de estrutura mínima das escolas de Educação Infantil no município de Matina, ficou perceptível que a aposta no triunfo da BNCC pode recair sobre os ombros dos professores, um dos aspectos citados também é que a formação dos professores pode contribuir para a implementação da BNCC no município de Matina.

Ficou evidenciado na pesquisa que a não valorização dos docentes é mais um outro fator que compromete a implantação da BNCC no município, visto que alguns professores estão desmotivados em sala de aula, pois o município se abstém de realizar políticas de valorização docente, sendo o reajuste salarial um dos aspectos evidentes dessa desvalorização.

Quanto à formação sobre a BNCC da Educação Infantil que o município ofereceu, até o momento da pesquisa, para o quadro docente, resume-se a um encontro formativo de quatro horas, uma oficina de oito horas durante a jornada pedagógica e uma palestra que tratou da BNCC para o público da Educação Infantil e Ensino Fundamental – a palestra também aconteceu durante a jornada pedagógica. Conforme as falas das entrevistadas, a formação não atendeu à expectativa de boa dos docentes, que estavam ansiosos para discutir questões curriculares e isso não foi contemplado.

Uma das dificuldades do município é a questão dos recursos para realização da formação dos professores. O que foi realizado até o momento foi custeado pelo FUNDEB, não houve no município atividades financiadas com outro recurso. O município recebe, do estado, formações que acontecem fora do município e que geralmente é a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação que participa. A formação é mais no sentido de orientações, segundo o discurso de uma das enunciatóricas.

A falta de financiamento também aparece para aquisição de materiais didáticos e isso prejudica a promoção de uma educação mais dinâmica e de qualidade. Muitas vezes, o professor e o coordenador pedagógico precisam lançar mão do seu próprio recurso financeiro para a aquisição de alguns materiais de que a escola não dispõe. As entrevistadas destacam a necessidade de se pensar em uma forma de um melhor financiamento para as escolas adquirirem mais material didático.

O espaço físico das escolas que ofertam a Educação Infantil é inadequado, como foi evidenciado nas falas. O único estabelecimento que atende a pré-escola na sede do município não foi planejado para acolher esse público, é um espaço cedido pelo estado, sem adaptações para que venha atender adequadamente a Educação Infantil, embora já tenham sido feitos alguns ajustes pelo município. As outras turmas de Educação Infantil que funcionam na zona rural usam o espaço das escolas de Ensino Fundamental, e isso impossibilita, em algumas salas, o uso de mobiliário adequado para as crianças. O município tem o mobiliário, mas não tem o espaço.

O município possui somente uma Creche, que funciona na sede, e também não oferece um espaço físico adequado para as crianças. Algumas salas são adequadas em relação ao tamanho, outras não são, necessitando também de que sejam feitos ajustes na estrutura física.

Percebe-se que, apesar do prazo de implantação da BNCC, de acordo com a legislação, estar se esvaindo, muita coisa precisa ainda ser realizada no município. Todas essas ações, com igual importância e valor, necessitam ser efetivadas concomitantemente: formação de professores que contemple a discussão curricular de forma efetiva, recursos/para a realização das formações, valorização docente, financiamento para aquisição de materiais didáticos que contemplem a proposta da Base, construção/reforma dos espaços físicos que atendem a Educação Infantil.

Esperamos que ao evidenciar esses aspectos se comece a pensar sobre o lugar que a Educação Infantil tem ocupado nas políticas públicas municipais, estaduais e federais; sobre o que se tem feito para superar essas limitações para que as crianças tenham espaço físico digno e uma educação de qualidade; ainda, sobre o fato de que os professores têm muito a dizer a respeito do que gostariam de discutir nos espaços formativos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 9(2): 317-325, 2006.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**. v. 8, n. 16, 2016.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- AGUIAR, D.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Livro Eletrônico. – Recife: ANPAE, 2018.
- AHLINS, Marshall. **Esperando Foucault, ainda**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- ALTENFELDER, A. H. **Especialistas veem avanços na terceira versão da Base, mas desafio na implementação**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-a-opiniao-de-especialistas-sobre-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-bncc.ghtml>. Acesso em: ago. 2019.
- ANDRADE, E. F. Regime de Colaboração no financiamento da Educação Básica no Brasil: a experiência dos fundos contábeis em foco. **Educação** - Santa Maria. v. 38, n. 2. p. 389-402. maio/ago. 2013.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.
- AQUINO, L. M. L.; MENEZES, F. M. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**. v. 8, n. 16, 2016.
- BAHIA. Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Velho Chico. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN. Coordenação Estadual dos Territórios – CET4. ed. 2018. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica->

territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDS-Territorio_Velho_Chico.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**. v. 8, n. 16, 2016.

BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, Movimentos e Ações Políticas. 38ª Reunião Nacional da Anped. **Anais...** Maranhão: São Luís. 2017. Disponível em:
http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

Base é entregue ao Conselho Nacional de Educação – Confira tudo! **Movimento pela Base**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/>. Acesso em: 6 maio 2019.

BENJAMIN, W. A capacidade mimética. In: BENJAMIN, W. **Comunicação – 2: humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

_____. Decreto. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8069, de 13/07/90**. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2001b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, 2017a Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a->

informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC, 2018. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia-de-implementacao-da-bncc_2018.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file>. Acesso em: 15 maio 2019.

BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Livro Didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? **XII Anped/Sul** - Reunião Científica Nacional da Anped. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba/Paraná.

BRECHT, B. **Poemas e canções**. Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996, p. 75.

BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. Rev. **Direito Econ. Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2013.

BRINI, J. C. Foucault: o silêncio dos sujeitos. **Tempo Social**. USP: São Paulo. 1 semestre, 1989.

BRITO, M. F. **Conselho Estadual aprova Currículo Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Disponível em: ecom.ba.gov.br/2019/08/150315/Conselho-Estadual-aprova-Curriculo-Referencial-da-Bahia-para-a-Educacao-Infantil-e-o-Ensino-Fundamental.html. Acesso em: 25 dez. 2019.

CAMPOS, M. M. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. **38ª Reunião Nacional da Anped**. Maranhão: São Luís. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textomariamaltacampos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CAMPOS, R. Educação Infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios. **Unisul**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 141-156, Jan./Jun. 2017.

CANDIOTTO, C. Foucault: Uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n 2, p. 65-78. 2006.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**. v. 11, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2010.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-curriculum**. V. 15, nº 0/2017.

CASTRO, J. A. de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 857-876, out. 2007.

CONAE 2010, MEC. **Doc. Base Documento Final**. Conferência Nacional de Educação – CONAE, 05/27/2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência/[elaborado pelo] **Fórum Nacional de Educação**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

CONSED. Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores. **Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Agosto de 2017 Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5adf3c0d134be.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016.

COSTA, A. S. M.; VERGARA, S. C. Estruturalista, pós-estruturalista ou pós-moderno? apropriações do pensamento de Michel Foucault por pesquisadores da área de administração no Brasil. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, volume 6, número 13, p. 69-89. janeiro/abril 2012.

CRAIDY, C. M. A. **A educação de crianças de 0 a 06 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, E. V. R. da; COSTA, H. H. C. Currículo Tradução e Controle. **37ª Reunião Nacional da Anped**. Florianópolis: Santa Catarina. 2015.

CUNHA, E. V. R.; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

CURY, C. R. J. Perspectivas da educação brasileira e a LDB. **Revista de Educação do Cogeime**. v. 7, n. 12, 1998.

DELEUZE, G. **Foucault**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DIAS, K. A. de. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes**. 2017. 350f. Tese

(doutorado em Educação). – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis-SC, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DRUMMOND, R. de C. R. Escolarização, Infância e Direito: Corte Etário Como Questão para o Currículo? **37ª Reunião da Anped.** Florianópolis/SC. Out. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4131.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

FARIA, A. L. G. Balanço analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco. **38ª Reunião Nacional da Anped.** Maranhão: São Luís. 2017.

FERNANDES, T. W. de P. Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Educação em foco: Juiz de Fora**, v 17 n. 3, p. 153-176 nov 2012 / fev 2013.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade.** v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências da escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo da educação brasileira. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

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

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Verdade e subjetividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem.** Lisboa: Edições Cosmos, nº 19, p. 203-223. 1993.

_____. O sujeito e o poder, *In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.* 2. ed. Coleção Biblioteca de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A ordem do discurso.** 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **A arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FRANÇA, M. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. **RBPAE** - v. 30, n. 2, p. 417-433 mai./ago. 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In. **Educação e sociedade**. Campinas, 2014, p. 1085-1114.

FÜLLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, 2001.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GOMES, R. M. **O lugar da família na creche**: os desafios na institucionalização da infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

IHU. Base Nacional Comum Curricular: O futuro da educação brasileira. **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**, nº 516, ano XVII, 2017.

GREGOLIM, M. R. Foucault e Pêcheux na análise do discurso: Diálogos & Duelos. **Foucault**: o discurso e a arqueologia dos saberes. São Carlos: Clara Luz, 2004. 210 p.

JUNIA, R. Segunda versão da Base Nacional Curricular Comum: ainda há espaço para disputa? **EPSJV/Fiocruz**. 2016. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/segunda-versao-da-base-nacional-curricular-comum-ainda-ha-espaco-para>. Acesso em: 03 maio 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **SciELO**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LISPECTOR, C. A hora da estrela. Le Livros: 2016. Disponível em: olegioplante.com.br/wp-content/uploads/2016/06/A-Hora-da-Estrela-Clarice-Lispector.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M.A.S; DOURADO, L.F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

KUHLMANN, M. Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, L. M.; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **RBP**AE – v. 27, n. 2, p. 165-184, maio/ago. 2011.

MARLENE, S. **Entrevista com Marlene Oliveira dos Santos, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e coordenadora do Proinfância Bahia MEC-UFBA**. A entrevista integra reportagem especial da ANPEd sobre a Educação Infantil. 09/11/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/proinfancia-entrevista-com-marlene-dos-santos-ufba>. Acesso em: 14 out. 2019.

MARTINS, L. C.; GONÇALVES, S. R. V. Políticas Públicas para Educação Infantil: uma análise dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. **II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança- Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos**. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16682108-Politicass-pubblicas-para-educacao-infantil-uma-analise-dos-criterios-para-um-atendimento-em-creches-que-respeite-os-direitos-fundamentais-das-criancas.html>. Acesso em: 15 maio 2019.

MATINA. **Memória, registro, história: educação se faz assim**. Secretária Municipal de Educação: Matina, 2001.

MEC. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil**. v. 2 Brasília, 1998.

MENDONÇA, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MOREIRA, J. A. S; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. p. 34-37.

OLIVEIRA, J. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 23, 2016.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A Construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **38ª Reunião da Anped**. São Luís do Maranhão. Out. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textozilma.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **38ª Reunião Nacional da Anpae**. São Luís- Maranhão, 2017.

PACÍFICO, J. M.; FREITAS, S. L.; MATOS, N. S. Proinfância e escolas de educação infantil: um estudo sobre implantação em estado da Região Norte. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V. 12, nº 1, jan-mar, 2017.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 173-210.

RAMOS, M. N. Especialistas veem avanços na terceira versão da Base, mas desafio na implementação. 2017. **Globo.com G1.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-a-opiniao-de-especialistas-sobre-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-bncc.ghtml>. Acesso em: 13 maio 2019.

REPULHO, C.; REZENDE, D. S.; SETUBAL, M. A. Base Nacional Comum: avanço para a educação. **O Globo.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/base-nacional-comum-avanco-para-educacao-21167780>. Acesso em: 13 maio 2019.

RIBEIRO, E. C. Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. **37ª Reunião Nacional da Anped.** Florianópolis: Santa Catarina. 2015.

RICCI, A. A educação infantil e o programa proinfância: organização, impactos e desafios. **Grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) CNPQ/2013.** Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR19.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, março/2002, n. 115, p. 25-63.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. *In: FREITAS, M.C. (Org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.* São Paulo, Cortez, 2006. p. 49-85.

SANTAIANA, R. S.; FORELL, L. Ensino Fundamental de Nove Anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **Caderno Cedes.** Vol. 37, nº 102: Campinas. Maio/agosto, 2017.

SANTOS, M. O. “Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” **Currículos praticados com bebês: Professoras com a palavra.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2017.

SANTOS, S. V. S. dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 2. p. 223-239, maio/ago. 2015.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano de educação.** 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEPLAN – SECRETERIA DO PLENEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA. Territórios de Identidade. Disponível em: SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, M. J. L. de et al. (Org.) Geografia: Conceitos e Temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SEVERIANO, P. Pesquisar com Michel Foucault. **Textura**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, S. A. M.; SILVA, G. F. BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**. v. 8, n. 16, 2016.

SILVA, M. A. de; SOUZA, F. B. de; ARAÚJO, W. M. P. A premência na recomposição do Fórum Nacional de Educação: Portaria nº. 577/2017 e instâncias permanentes de negociação. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 4, p. 01-23, e674173, 2018 ISSN 2525-3409 (CC BY 4.0).

SILVEIRA, R. A. **Michel Foucault: poder e análise das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos Revista Científica**, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [34]: 83-94, setembro/dezembro 2009.

VOSS, J. **O conceito de formação discursiva de Foucault e o tratamento de objetos da mídia: sobre a responsabilidade social na publicidade impressa brasileira**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá-PR, 2011

WITTGENSTEIN, L. **Anotações sobre as cores**. Lisboa: Edições Setenta, 1987.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DO NOME DO MUNICÍPIO**AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DO NOME DO MUNICÍPIO**

Eu, Lucilene Neves Cardoso de Souza, ocupante do cargo de Secretária Municipal de Educação, do município de Matina-Bahia, **AUTORIZO** a publicação do nome do município de Matina-Bahia na pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: políticas e diretrizes curriculares**”, das pesquisadoras SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA E LUZIA DE MARILAC PEREIRA DE CASTRO, pois a referência ao município possibilita que os dados coletados e analisados sirvam de fontes para novas pesquisas e estudos.

Matina, 04 de agosto de 2019.

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE DADOS**AUTORIZAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE DADOS**

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ do (a) _____, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto “**A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: políticas e diretrizes curriculares**” das pesquisadoras SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA E LUZIA DE MARILAC PEREIRA DE CASTRO após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de _____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Este termo de consentimento consta de duas laudas que serão impressas em frente e verso e em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Nome do Município), ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LUZIA DE MARILAC PEREIRA DE CASTRO
 ENDEREÇO: RUA GUANAMBI, 144- CENTRO
 MATINA-BAHIA- CEP: 46480-000
 FONE: (77)99144 -0486/ E-MAIL: NS3EAD@YAHOO.COM.BR

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
 JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
 FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE_n)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro de entrevista é um dos subsídios da pesquisa **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: políticas e diretrizes curriculares**. Está estruturado em 12 questões que contemplam 03 eixos discursivos: Participação da comunidade escolar no processo de (re)elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, formação dos profissionais do magistério e Adequação física das escolas de Educação Infantil e recursos didáticos. Todas as questões são muito importantes para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ressaltamos que a fim de preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes não serão mencionados na pesquisa. Muito obrigada pela colaboração!

Município:

Nome do respondente:

Função:

Tempo de atuação:

1- Foram realizadas 05 Audiências Públicas, em 2017, nas cinco regiões do país, para discussão da Base Nacional Comum. Os mais diversos segmentos da sociedade poderiam oferecer suas contribuições para a BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O município participou de algumas delas? Quem representou o município na etapa da Educação Infantil?

2- Sobre as consultas on-line para a construção da BNCC você apresentou alguma proposta ou sabe dizer se o município apresentou proposta para a etapa da Educação Infantil? Sabe se a proposta foi acatada?

3- Foram realizados seminários regionais para a discussão da BNCC. O município participou desses seminários? Quais os segmentos da Educação Infantil representados nesse evento?

4- Que documento curricular da EI o município já tem? Como foi o processo de construção desse documento? Com a aprovação da BNCC, sabe dizer quem está participando do processo de (re) elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil para o município?

5- Quais as ações do município, até o momento, para a implementação da BNCC na Educação Infantil?

6- O município está recebendo apoio técnico da esfera estadual ou federal para a (re)elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil? Como é esse apoio?

7- Qual ou quais as dificuldades o município está enfrentando para a (re) elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil?

08- Quais políticas públicas serão ou poderão ser formuladas para a Educação Infantil a partir da BNCC?

09- O Conselho, no município, tem caráter normativo e deliberativo? Como é a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação, as escolas e o Conselho Municipal de Educação nesse processo de (re) elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil?

10- O município possui recurso orçamentário para realizar a formação dos professores para a implementação da BNCC na Educação Infantil?

11- O município já realizou alguma mobilização, oficina ou outro evento formativo sobre a BNCC com os professores, pais, coordenação e direção da Educação Infantil? E para conselheiros de educação? Como foi essa formação?

12- As escolas que atendem a Educação Infantil são adequadas para essa faixa etária (mobiliário, estrutura física)?

13- Com relação aos materiais didático-pedagógicos como você avalia a quantidade, diversidade e utilização desses recursos?