UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DRYELLE PATRICIA SILVA E SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOM JESUS/PI: UM OLHAR SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTES NA BNCC

TERESINA
2024

DRYELLE PATRICIA SILVA E SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOM JESUS-PI: UM OLHAR SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTES NA BNCC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

TERESINA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S586p Silva, Dryelle Patricia Silva e
A Prática Docente na Educação Infantil em Bom Jesus-PI : um olhar sobre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC / Dryelle Patricia Silva e Silva. – 2024.
227 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.
"Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes."

1. Educação infantil. 2. Prática Docente. 3. Etnometodologia. 4. Teoria de Atuação. 5. BNCCEI. I. Guedes, Neide Cavalcante. II. Título.

CDD 372

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

DRYELLE PATRICIA SILVA E SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOM JESUS/PI: UM OLHAR SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTES NA BNCC

Tese apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes.

Aprovado em: 31 / 07 /2024.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
NEIDE CAVALCANTE GUEDES
Data: 24/08/2024 09:21:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes (UFPI)
Presidente (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
Data: 13/08/2024 16:31:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (UI
Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO
Data: 14/08/2024 09:20:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
gov.br
NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOE
Data: 07/08/2024 06:55:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Nilma Margarida Castro Crusoe (UESB)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
gov.br
RITA DE CASSIA PRAZERES FRANGELLA GOMES
Data: 20/08/2024 19:36:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
gov.br
NAYANA CRISTINA GOMES TELES
Data: 19/08/2024 16:26:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Nayana Cristina Gomes Teles (UFAM)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANTONIA EDNA BRITO
Data: 28/08/2024 07:36:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Antônia Edna Brito (UFPI)
Examinadora interna

Como foi a minha infância
Perguntaram-me um dia,
De criança pequenina
Respondi com alegria,
Que plantei no coração,
Paz, amor e emoção
E um pouco de poesia.

Por dois especialistas
Minha infância foi semeada,
Foi por painho e mainha,
Que fui cuidada e ensinada
Que pra ser uma doutora

Não vejo tristeza alguma
No tempo que passou,
No mundo em que eu vivia,
Rancor não se alojou
Só brincar eu devia,
Minha inocência mostrou.

Brincar de pular corda,
Pião e pipa empinar
Boneca não pode faltar,
Na casa dos meus avós
Bagunça eu fazia lá.

Minha infância foi a fase
Da minha vida a melhor,
Tudo passava, era alegria,
Não pensava no pior
O sorriso nos meus lábios
Era sempre o maior.

Esbanjava sem saber,
Que responsabilidades viria
Manoel de Barros dizia,
Com segurança e poesia:
"A liberdade aprendemos
Com as crianças, todo dia".



AGRADECIMENTOS

Como seres humanos, vivemos em nossas tribos e agregamos experiências com outros grupos para aprender práticas, elaborar métodos diferentes, descobrir novos mundos e despertar variadas experiências. Assim, não estamos sozinhos e nem podemos nos isolar em um processo de trocas coletivas que é ato de pesquisar. Sinto em meu coração o afeto e a gratidão despertada pelas variadas mãos que me acolheram com gestos, palavras, ideias, ações e orientações.

Neste momento importante de agradecer, primeiramente abro o meu coração para agradecer a Deus pela minha vida, pela efetivação dessa etapa em minha vida acadêmica e por todos os conhecimentos e amigos conquistados nessa trajetória. Também lembro a minha Nossa Senhora Aparecida, minha mãe, quando nos momentos angustiantes eu parava fazia as minhas orações e buscava forças para continuar.

Venho agradecer à minha Família, ao meu pai Raimundo Carlos, homem forte e inteligente que soube educar os seus filhos e o meu maior incentivador, sempre com as suas palavras de força apoiava e orientava as minhas ações. E ao seu lado tem a minha mãe, Rosana Dorotea, que nunca mediu esforços ou negou algo que fosse essencial para minha formação. Ela escutou as minhas lamentações e acompanhou os meus passos, sempre com palavras de sabedoria.

Ao meu irmão Danyllo Carlos que buscava livros comigo pensando na escrita da tese, auxiliava nas traduções de alguns textos e sempre parava para escutar quando eu falava da minha pesquisa. À minha irmã Josilene e ao meu cunhado Custódio, que apresentou palavras motivadoras e de superação quando eu precisei. Ao meu sobrinho Ryan, que com o seu sorriso de criança alegrava os meus sentidos nos momentos mais difíceis. Também agradeço ao meu noivo, Rodrigo, que esteve sempre ao meu lado, e teve paciência com o meu processo.

E não posso esquecer-me de agradecer à minha família do Piauí. Tenho a Dona Wagna como uma mãe querida, que me acolhe, orienta, acompanha e apresenta sempre o seu olhar materno. Ela com a sua sinceridade apresenta palavras que nos fazem pensar na vida. Gratidão, dona Wagna!

Foi através da minha mana Wyrlanny que ganhei a minha família piauiense. Eu só tenho que agradecer a Deus pelo seu companheirismo, por ter me apresentado o NUFAGEC (núcleo de estudos) e ter comigo esse vínculo de irmandade. Gratidão, amiga, pela sua presença constante em minha vida! Também tenho a mana Wylla, que com seu coração afetuoso me acolheu e deu seu voto de confiança para participar da sua família e viver vários momentos

juntas. Nesse cenário familiar agradeço ao cunhado e aos sobrinhos que também ganhei pela paciência e compreensão.

Agora agradeço do fundo do meu coração pela Orientadora que Deus colocou em meu caminho, a professora Dra. Neide Cavalcante Guedes, pois sem ela este momento não seria possível. Obrigada, minha orientadora, primeiramente por ter escolhido o meu projeto na seleção do Doutorado e ter visto em mim a possibilidade de caminhar com a proposta. Agradeço pela sua amizade, pelos bons momentos de diálogo e orientação, e pela sua postura compreensiva e afetuosa, és querida em minha vida.

Também agradeço à banca que colaborou disponibilizando o seu tempo para ler e dialogar com o meu trabalho, apontando sugestões e questionamentos que despertaram reflexões sobre a pesquisa. Os meus sinceros agradecimentos.

Continuando com os agradecimentos, agradeço ao NUFAGEC, o meu núcleo de estudos, pois as trocas de experiências realizadas, as amizades construídas e os saberes edificados me deram forças para prosseguir na minha pesquisa. Assim, agradeço ao Tiago, à Lia, à Laurilene, à Fabiana e à Núbia. Agradeço a contribuição dos Petianos, pois todas as atividades do núcleo caminham com a ajuda deles. Gratidão aos Petianos!

E lembro-me dessa professora querida, com o meu coração transbordando de felicidade, pois ela emana a alegria de viver e sempre nos mostra com as suas sábias palavras por onde andar. Estou falando da professora Dra. Hilda Mara. Gratidão, professora, por ser essa pessoa amável, acolhedora e sensível. Assim, receba a minha eterna gratidão!

Agradeço aos meus parceiros de trabalho Valdeney, Marcos Helan que sempre estiveram disponíveis para ajudar quando necessário. E em uma sala de doutorado, que contém uma diversidade de pessoas com pensamentos, métodos e discursos variados, posso dizer que fiquei grata a Deus por ter encontrado a minha mana Amanda, onde estávamos sempre juntas realizando as atividades, compartilhando ideias e nos consolando nas horas difíceis. Dessa maneira, minha amiga Amanda, agradeço imensamente pela sua fiel companhia. E assim finalizo os meus agradecimentos: agradecendo às professoras Escrava Isaura e Dona Baratinha que me aceitam como membro do grupo e colaboraram com a minha pesquisa independentemente de qualquer circunstância. Gratidão a essas professoras maravilhosas que lutam diariamente pelo seu espaço na Educação Infantil! E assim agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram com este sonho.

RESUMO

O estudo intitulado "A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOM JESUS-PI: UM OLHAR SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTES NA BNCC", associado à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPI) tem como objetivo geral: Compreender a atuação das professoras da Educação Infantil a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI; e de maneira específica: a) Interpretar a BNCC como política de currículo e a sua organização no contexto da Educação Infantil; b)Refletir se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o –faz de conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança; c) Descrever a prática do professor da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, temos como problemática: Como as professoras atuam na Educação Infantil a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI? Assim defendemos a seguinte tese: Para interpretar e desenvolver os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em sua prática, as professoras da Educação Infantil, precisam desenvolver diálogos formativos que permitam discutir desafios e inquietações que possibilitem nas suas atuações momentos na rotina para a experimentação, as fantasias a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, pois eles são eixos norteadores do desenvolvimento integral da criança. Para responder essa tese partimos do pressuposto de que os diálogos formativos podem propor discussões que auxiliem nas práticas das professoras da Educação Infantil, minimizando as inquietações e os desafios referente aos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e possibilitando na atuação docente a experimentação, as fantasias a partir do faz-de-conta e as brincadeiras. O percurso teórico-metodológico é a Etnometodologia, que contempla as práticas cotidianas dos atores sociais e suas interpretações sobre a realidade vivida, sendo essas ações essenciais para compreender a realidade social, nos fundamentamos nos seguintes pesquisadores: Garfinkel e Alain Coulon. O campo são duas escolas da Educação Infantil da rede pública do município de Bom Jesus/ PI e duas interlocutoras (atuam em escolas distintas). Utilizamos como dispositivos de produção dos dados a Observação Participante (acompanhada do diário de campo) e o Memorial de Prática. Como suporte para interpretar a política de currículo realizamos o estudo do Ciclo de Políticas para dialogar a partir da teoria da Atuação (no campo da política) e apontamos os conceitos da Etnometodologia para compreender as práticas e os etnométodos das professoras da Educação Infantil. Os resultados da pesquisa, demonstram que as professoras da Educação Infantil mesmo vivendo e atuando em escolas diferentes passam por desafios semelhantes, como a ausência de formações, diálogos ou discussões que apontem possíveis práticas ou reflexões referentes aos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. E sendo obrigadas a associar o programa do Instituto Alfa e Beto com a BNCCEI. Dessa maneira, as professoras da Educação Infantil atuam na perspectiva de interpretar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, vislumbrando o desenvolvimento integral da criança, porém elas sofrem pressões que podem inibir as suas práticas lúdicas e interativas em sala de aula.

Palavras-chave: BNCCEI. Educação infantil. Prática Docente. Etnometodologia. Teoria de Atuação.

ABSTRACT

The study titled "TEACHING PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BOM JESUS-PI: A LOOK AT THE FIELDS OF EXPERIENCE AND LEARNING AND DEVELOPMENT OBJECTIVES PRESENT IN THE BNCC" is associated with the research line Teacher Training and Teaching Practices of the Graduate Program in Education - PPGED/UFPI. The general objective is to understand the actions of early childhood education teachers based on the fields of experience and the learning and development objectives established in the BNCCEI. Specifically, it aims to a) Interpret the BNCC as curriculum policy and its organization in the context of early childhood education; b) Reflect whether the fields of experience and the learning and development objectives enable experimentation, pretend play, and games, ensuring the integral development of the child; c) Describe the practice of early childhood education teachers, considering the fields of experience and the learning and development objectives. The central question is: How do teachers act in early childhood education based on the fields of experience and the learning and development objectives established in the BNCCEI? We defend the following thesis: To interpret and develop the fields of experience and the learning and development objectives in their practice, early childhood education teachers need to develop formative dialogues that allow discussing challenges and concerns, enabling moments for experimentation, pretend play, and games, as these are guiding axes of the child's integral development. To respond to this thesis, we assume that formative dialogues can propose discussions that assist in the practices of early childhood education teachers, minimizing concerns and challenges related to the fields of experience and the learning and development objectives, and enabling experimentation, pretend play, and games in teaching practices. The theoretical-methodological approach is Ethnomethodology, which considers the daily practices of social actors and their interpretations of lived reality, with these actions being essential to understanding social reality. We draw on researchers such as Garfinkel and Alain Coulon. The field consists of two public early childhood education schools in Bom Jesus/PI and two interlocutors (working in different schools). Data production devices used include Participant Observation (accompanied by a field diary) and the Practice Memorial. To support the interpretation of curriculum policy, we conducted a study of the Policy Cycle to dialogue from the theory of Acting (in the field of politics) and highlighted the concepts of Ethnomethodology to understand the practices and ethnomethods of early childhood education teachers. The research results demonstrate that early childhood education teachers, even working in different schools, face similar challenges, such as the absence of training, dialogues, or discussions that point to possible practices or reflections regarding the fields of experience and the learning and development objectives. They are also required to associate the Alfa and Beto Institute program with the BNCCEI. In this way, early childhood education teachers act with the perspective of interpreting the fields of experience and the learning and development objectives, envisioning the child's integral development. However, they face pressures that may inhibit their playful and interactive practices in the classroom.

Keywords: BNCCEI. Early childhood education. Teaching practice. Ethnomethodology. Acting Theory

RESUMEN

El estudio se perfila como “PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL EN BOM JESUS-PI: UNA MIRADA A LOS CAMPOS DE EXPERIENCIA Y A LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO PRESENTES EN EL BNCC”, asociado a la línea de investigación Formación Docente y Prácticas Docentes del Programa de Estudios de Posgrado. en Educación - PPGED/UFPI tiene como objetivo general: Comprender el desempeño de los docentes de Educación Infantil a partir de los campos de experiencia y los objetivos de aprendizaje y desarrollo establecidos en el BNCCEI. Y específicamente a) Interpretar el BNCC como política curricular y su organización en el contexto de la Educación Infantil; b) Reflejar si los campos de experiencia y los objetivos de aprendizaje y desarrollo permiten la experimentación, la fantasía y el juego, asegurando el desarrollo integral del niño; c) Describir la práctica del docente de Educación Infantil, considerando los campos de experiencia y los objetivos de aprendizaje y desarrollo, tenemos como problema: ¿Cómo trabajan los docentes en Educación Infantil en función de los campos de experiencia y los objetivos de aprendizaje y desarrollo establecidos? en el BNCCEI? Por ello, defendemos la siguiente tesis: Para interpretar y desarrollar los campos de experiencia y los objetivos de aprendizaje y desarrollo en su práctica, los docentes de Educación Infantil necesitan desarrollar diálogos formativos que les permitan discutir desafíos e inquietudes que permitan momentos de su rutina para la experimentación, las fantasías basadas en fantasías y los juegos, como principios rectores del desarrollo integral del niño. Para responder a esta tesis, partimos del supuesto de que los diálogos formativos pueden proponer discusiones que coadyuven en las prácticas de los docentes de Educación Infantil, minimizando inquietudes y desafíos respecto de campos de experiencia y objetivos de aprendizaje y desarrollo, y posibilitando la actividad docente a la experimentación, basada en fantasías. sobre fantasía y juegos. El camino teórico-metodológico es la Etnometodología, que contempla las prácticas cotidianas de los actores sociales y sus interpretaciones de la realidad vivida, siendo estas acciones esenciales para la comprensión de la realidad social. Nos basamos en los siguientes investigadores: Garfinkel y Alain Coulon. El campo son dos escuelas públicas de educación infantil del municipio de Bom Jesus/PI y dos interlocutores (trabajan en escuelas diferentes). Se utilizó la Observación Participante (acompañada del diario de campo) y el Memorial de Práctica como dispositivos de producción de datos. Como apoyo para la interpretación de la política curricular, estudiamos el Ciclo de Políticas para dialogar a partir de la teoría de la Acción (en el campo de la política) y señalamos los conceptos de Etnometodología para comprender las prácticas y etnométodos de los docentes de Educación Infantil. Los resultados de la investigación demuestran que los docentes de Educación Infantil, incluso viviendo y trabajando en escuelas diferentes, enfrentan desafíos similares, como la falta de capacitación, diálogos o discusiones que señalen posibles prácticas o reflexiones sobre campos de experiencia y objetivos de aprendizaje y desarrollo. Y verse obligado a asociar el programa Instituto Alfa e Beto al BNCCEI. De esta manera, los docentes de Educación Infantil trabajan con la perspectiva de interpretar campos de experiencia y objetivos de aprendizaje y desarrollo, visualizando el desarrollo integral del niño, pero sufren presiones que pueden inhibir sus prácticas lúdicas e interactivas en el aula.

Palabras clave: BNCCEI. Educación Infantil. Práctica docente. Etnometodología. Teoría de la actuación

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Estado do Piauí para localização da cidade Bom Jesus 43
Figura 2 - Esboço da Creche Dona Baratinha 48
Figura 3 - Estrutura física da escola Libertação do Saber 49
Figura 4 - Linha profissional da Dona Baratinha 56
Figura 5 - Linha profissional da Escrava Isaura 57
Figura 6 - Ficha de acompanhamento da Educação Infantil (primeira parte) 138
Figura 7 - Ficha de acompanhamento da Educação Infantil (segunda parte).....139
Figura 8 - Modelo de plano de aula disponibilizado pela Secretaria de Educação do município de Bom Jesus-PI. 148
Figura 9 - Material didático do IAB 149
Figura 10 - Crianças dançando e brincando (acolhida da Dona Baratinha) 170
Figura 11 - Orientação para atividade 178
Figura 12 - A atividade dos Animais 179
Figura 13 - Boneco de formas geométricas 184
Figura 14 - As mãos fantasmas 190
Figura 15 - Fofo Rosa - chaveiro.....192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Audiências públicas realizadas sobre a construção da BNCC de 2017 117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APHe - Aparelho Privado de Hegemonia

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEI - Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CFB - Constituição Federal Brasileira

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID - Coronavírus Disease

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EPT- Educação Para Todos

FMI - Fundo Monetário Internacional

FMI - Fundo Monetário Internacional

IAB - Instituto Alfa e Beto

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPB - Movimento Pela Base

MTPE - Movimento Todos Pela Educação

NUFAGEC- Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAA - Programa de Aceleração da Aprendizagem

PI - Piauí

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPI - Universidade Federa do Piauí

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

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

SUMÁRIO

1 MINHAS GARATUJAS---------- 17

1.1 O EU na construção da pesquisa: descobertas Etnometodológicas ---------- 24

2 DESENHO METODOLÓGICO: O CAMPO DIALOGANDO COM A PESQUISADORA ---------- 31

2.1 A Etnometodologia enquanto Teoria do Social ---------- 31

2.2 O campo é a escola e as protagonistas são as professoras da Educação Infantil ---------- 40

2.3 Produção dos dados ---------- 57

2.4 A Etnometodologia e a Teoria da Atuação ---------- 69

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL DO CUIDAR AO EDUCAR: DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES À MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA ---------- 78

3.1 Legislação em questão: o panorama histórico da Educação Infantil ---------- 79

3.2 A rede de influências e a produção da BNCC para Educação Infantil ---------- 99

3.3 Os imperativos neoliberais na Educação Infantil: interpretação e atuação da BNCC em contextos distintos ---------- 119

4 DELINEANDO OS MOVIMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ---------- 131

4.1 O texto político: o que é a Base Nacional Comum Curricular? ---------- 133

4.2 A BNCC da Educação Infantil, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: onde estão as brincadeiras e o faz de conta? ---------- 152

5 AS VOZES PRODUZIDAS PELAS INQUIETAÇÕES DA DOCÊNCIA: O CONTEXTO DA PRÁTICA E A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL ---------- 165

5.1 Os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na prática das professoras da pré-escola ---------- 168

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 194

REFERÊNCIAS ---------- 203

APÊNDICE A - DISPOSITIVO PARA COLETA DE DADOS: ROTEIRO DO MEMORIAL ---------- 214

APÊNDICE B - DISPOSITIVO PARA COLETA DE DADOS: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ---------- 219

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA ---------- 222

Minhas Garatujas

O EU NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DESCOBERTAS ETNOMETODOLÓGICAS



1 MINHAS GARATUJAS

As crianças de dois a quatro anos de idade realizam marcas, rabiscos, traços e preenchem uma folha de papel em branco expondo a sua criatividade. Inicialmente podem parecer, na ótica do adulto, várias linhas sem sentido, mas em uma criança, ao pegar as suas canetas coloridas, surge na sua mente a vontade de desenhar de maneira livre as suas representações de mundo, construídas através da socialização primária (a família) e a secundária (interação com a escola e outros grupos sociais).

O traço infantil é único, subjetivo, enuncia o seu eu e a sua relação com o mundo vivido. Dessa maneira, as garatujas expressam artisticamente o pensar de cada criança. Elas têm a necessidade de validar os seus desenhos, perguntando aos adultos se ao olhar os seus traços reconhecem o significante (parte concreta do signo) podendo ser: um gato, uma casa, o seu cachorro ou qualquer outra configuração que nomeiam. ‘

O garatujador não transparece uma atividade motora desconexa. Nessa atividade há uma comunicação de sentimentos, temperamentos e particularidades da personalidade. Nas palavras de Ferraz e Fusari (2009, p. 56), “sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, fazem parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida”. Nessa direção, nós estamos sempre sendo movidos pela criação que parte de questionamentos, problemáticas e curiosidades.

Para o processo criativo da pesquisa, o garatujador é aquele que rabisca as suas primeiras palavras, traça a sua metodologia e entrecruza os dados adquiridos para compreender a realidade do outro e descortinar conceitos preconcebidos. Posso dizer que o olhar, a voz e o gesto do outro nos fazem perceber lacunas e estruturam as nossas ações futuras.

Os meus primeiros rabiscos na pesquisa começaram na graduação de Pedagogia, cursada na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Nesta instituição realizei descobertas e vivi cenários inestimáveis, porém três aprendizados ficaram desenhados na memória como: a) reconhecer a criança da Educação Infantil como um ser social e cultural, desmitificando a ideia ingênua da criança como um ser dócil e frágil; b) compreender que as comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas têm educações diferenciadas que necessitam ser respeitadas; e c) respeitar as diversidades metodológicas existentes no campo da pesquisa em Educação.

O desenho infantil começa com a iniciativa da criança que, mesmo engatinhando, é encantada pelas cores e formas que existem no mundo, ou seja, elas representam os seus gostos movimentando o lápis nas paredes, nos papéis, rabiscando o seu corpo e outras superfícies que

forem atrativas. Assim, eu caminho com a caneta na mão, construindo diariamente os meus traços e colorindo a minha vida através de experiências coletivas vividas na pesquisa, pois são elas que nutrem a nossa memória social e cultural.

Na UEMA a prática de uma professora que era antropóloga despertou a minha curiosidade. Ela ministrava no curso de Pedagogia a disciplina Antropologia da Educação. Posso dizer que meus afetos pela pesquisa iniciaram por meio deste componente curricular. Ela falava sobre as suas experiências e eu compreendia com detalhes a descrição realizada do seu campo de atuação. Eu sentia os seus movimentos na comunidade e entendia os pormenores das ações dos seus interlocutores sem conhecê-los.

A curiosidade ensejou meus pequenos rabiscos, desenhos com cor, forma e expressão, com base nas concepções da Etnografia. Nessa conjuntura metodológica a ação de escrever, interpretar, descrever, viver e articular ideias era complexa, pois conviver com a cultura, educação e aspectos sociais da vida do outro, considerado inicialmente como estranho, nos move a trabalhar a simplicidade, a simpatia, a respeitar o que o outro nos oferece e observar a linguagem corporal como essencial para reconhecer os detalhes.

Entrei na comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos, estudei a Educação quilombola. Apresentei na minha monografia traços da minha vivência com as professoras da comunidade e, mesmo finalizando a minha pesquisa monográfica, continuei a ter relações com o grupo e esses laços me motivaram a caminhar para o mestrado em Cultura e Sociedade na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Após cumprir com os componentes obrigatórios, voltei para comunidade com uma nova problemática e objetivos, passei a viver no campo, comendo animais de criação, dormindo nas redes e bebendo água do pote para poder compreender a prática das professoras da Educação Infantil no contexto da Lei 10. 639/2003.

Venho destacar que quando eu estava finalizando a graduação em Pedagogia, eu realizava atividades na Educação Infantil e fazia simultaneamente o curso de Artes Visuais na UFMA. Assim que entrei no Mestrado estava terminando o curso de Artes com o trabalho monográfico direcionado para comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos, apresentando os aspectos artísticos e culturais do grupo. Desta maneira, foram três trabalhos de pesquisa elaborados neste campo, sendo dois focados nas práticas das professoras da Educação Infantil e o outro descrevendo as produções do grupo no âmbito das Artes Visuais (aspectos artísticos e culturais).

Com o desfecho do mestrado não continuei a construir novos rabiscos na pesquisa, fiz o distanciamento, trabalhando como professora na Educação Infantil em instituições públicas

(via contratos) e em escolas de elite em São Luís do Maranhão. Descontente com a realidade vivida, fiz o deslocamento para o Estado do Piauí, obtendo a experiência no Ensino Superior como professora substituta da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no curso de Pedagogia e em seguida fiz o concurso da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atualmente trabalho na UESPI no campus Dom José Vásquez Díaz, localizado na cidade de Bom Jesus-PI, no sul do Piauí.

Iniciei as minhas atividades na UESPI no começo da pandemia da COVID-19. Estava com o coração transbordando de felicidade pelo concurso alcançado, mas estava apreensiva pela situação pandêmica mundial e ausência de interação com a pesquisa. Eu era integrante de um grupo de pesquisa, porém sentia falta de debates teóricos metodológicos que pudessem impulsionar uma futura pesquisa, com foco no Doutorado. Então iniciei a busca por um grupo de pesquisa e na UFPI encontrei o Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC).

Nas reuniões do NUFAGEC eram realizadas discussões que me faziam rememorar algumas vivências e práticas desenvolvidas em pesquisas anteriores. No primeiro momento, participando das reuniões eu percebi a aproximação da minha pesquisa realizada no quilombo Santa Rosa dos Pretos (um estudo de caso com base nas concepções etnográficas) com as pesquisas desenvolvidas no NUFAGEC na perspectiva Etnometodológica.

No meu processo de estudo organizei distinções entre a Etnografia e a Etnometodologia, considerando que, na mesma proporção em que elas se aproximam compartilhando da observação participante, a ação da descrição densa e do diário de campo (os dispositivos para produção dos dados), elas também se distanciam.

Assim, a Etnometodologia a) observa os sujeitos da pesquisa como atores sociais, pois eles atuam, modificam e transformam as suas realidades sociais; b) essa base teórico-metodológica objetiva compreender os cotidianos dos atores sociais; c) apresenta em seu bojo cinco conceitos-chave[1]: a relatabilidade ou *accountability*[2], a reflexividade, a prática/realização, a indicialidade e a noção de membro; e d) mostrou que a pesquisa fundamentada na teoria do social ocorre quando o pesquisador se integra ou se filia ao grupo, sendo membro.

[1] Os conceitos-chave da Etnometodologia serão discutidos na seção metodológica. Porém, é essencial realizar algumas explicações sobre os seguintes conceitos: reflexividade e relatabilidade ou *accountability*. A palavra reflexividade é diferente do ato de refletir (reflexão), pois a reflexividade intitula as práticas que ao mesmo tempo descrevem e criam o quadro social (Coulon,1995).

[2] No contexto da política educacional, significa a responsabilização dos agentes públicos ou administrativos diante dos resultados presentes na rede pública de ensino. Esse conceito também é associado a políticas para auxiliar no monitoramento e controle de escolas e redes de ensino possibilitando a exposição dos resultados e beneficiando financeiramente os agentes envolvidos.

Entre vários desenhos, fiz a figuração de um projeto de pesquisa para o Doutorado em Educação na UFPI correlacionado com a minha realidade como professora na UESPI. Percorrendo nas disciplinas referentes à educação infantil e reestruturando as atividades do estágio supervisionando por causa da pandemia, percebemos que os(as) professores(as) da rede municipal de ensino de Bom Jesus-PI, as famílias dos alunos e todos aqueles que estão envolvidos no processo de desenvolvimento integral da criança, estavam ansiosos pela reordenação das atividades.

Neste cenário, estava ocorrendo nas escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em caráter de obrigatoriedade, debates que fomentavam a implementação do novo currículo do Estado Piauí, alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Era observável nas falas e ações das gestoras da Educação Infantil o desespero em atender as exigências da família, da comunidade e do sistema, visto que alguns docentes demonstravam dificuldades com o ensino remoto, minimizando as discussões sobre a base, e destacando a necessidade de formar os professores da rede para essa situação emergencial.

Essa realidade lembra uma pesquisa Datafolha, encomendada pela Fundação Leman (que influenciou na elaboração do texto da Base), que entrevistou 1005 professores da rede pública nos meses entre setembro e outubro de 2020, mostrando que a implementação da BNCC no cenário da pandemia tornou-se um sucesso entre os docentes. Assim está exposto que "90% dos professores concordam que a BNCC tem sido uma referência para direcionar o que é prioritário ensinar em um momento desafiador como o provocado pela pandemia" (Fundação Lemann, 2020).

A fundação Leman, instituição criada em 2002, influenciou diretamente na construção da BNCC com a proposta de elaborar e investir financeiramente em "projetos que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, em especial aqueles relacionados ao ensino público" (Fundação Lemann, 2002, p. 10). Essa instituição defende um currículo e formações unificadoras, disseminando a lógica empresarial e investindo em estratégias que possam aumentar os seus projetos lucrativos na área da Educação.

Ao observar a pesquisa Datafolha, no questionamos: que professores foram esses da rede pública que participaram dessa entrevista? Eram professores de qual região do país? Esses professores atuam em escolas com estrutura e materiais didáticos adequados para atender as exigências da BNCC? Tendo em vista a realidade das professoras que atuam no sul do Piauí, em específico, nas escolas públicas de Bom Jesus-PI, a realidade da implementação do documento foi problemática, pois no contexto da pandemia a preocupação era buscar estratégias para retornar às aulas presenciais sem complicações para a saúde das crianças. Enfatizamos

que, no contexto das escolas públicas municipais o programa do instituto Alfa e Beto se fazia presente nos planos e rotina da Educação Infantil.

Nas reuniões online entre professores e gestores da Educação Infantil para tratar sobre os planejamentos e outras atividades escolares, as professoras da rede demonstravam as suas inquietações diante a situação pandêmica e questionavam como iriam trabalhar os livros didáticos do programa do Instituto Alfa e Beto (IAB) associando com as perspectivas dos campos de experiência e os objetivos de atividade e desenvolvimento da BNCC. Podemos dizer que os profissionais da educação deste município comentavam nas reuniões sobre a integração da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil (BNCCEI) no plano e na rotina das crianças, mas a preocupação era com a logística das atividades escolares.

No cenário político educacional, as escolas brasileiras estavam em processo de mudança, exigindo dos profissionais da educação (professores, coordenadores, gestores e outros) a reformulação de ações, posturas, formações e rotinas que pudessem dialogar com a BNCC. Logo, a preocupação era desenvolver estratégias que não diminuíssem a participação das crianças nas aulas online e que os pais pudessem articular com seus filhos momentos para realização das atividades cumprindo com o livro didático disponibilizado pelo programa do Instituto Alfa e Beto (presente na rede de ensino de Bom Jesus-PI).

O Instituto Alfa e Beto (IAB) "é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que trabalha para fomentar e fortalecer a qualidade da educação no Brasil. Criada em 2006 pelo renomado professor João Batista Araújo e Oliveira [...]". (Relatório de impacto/IAB, 2024, p.01). Esse instituto desenvolve, implementa e organiza metodologias, materiais didáticos (por exemplo, Meu Livro de Atividades - ML, o livro de Artes, o Meu livro grande - específico para contos e histórias associadas às atividades do ML, caligrafias e outros), e formações para professores e gestores, promovendo a compreensão da sua proposta.

No relatório do ano de 2024, com dados e informações referentes ao ano de 2023, o instituto declara que o seu compromisso é com o avanço educacional, buscando preparar os alunos para atenderem as necessidades sociais, conquistando habilidades e competências basilares para obterem o sucesso na escola e no mercado de trabalho (Relatório de impacto/IAB, 2024).

Eles relatam que desenvolvem programas amplos que iniciam na pré-escola e encaminham-se até os anos finais do Ensino Fundamental, prometendo oferecer o ensino de extrema qualidade. No estado do Piauí, o programa está há mais de 12 anos e atua na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Bom Jesus-PI há cerca de 10 anos, com foco na alfabetização das crianças.

Os seus estudos, materiais e formações estão fundamentados na Psicologia Cognitiva, com destaque para aquisição da linguagem, considerando que apresentam como técnica o trabalho com a consciência fonológica para posteriormente desenvolver a consciência fonêmica (os sons das palavras) e a decodificação (associar sons e letras). Essa concepção está na pré-escola das escolas municipais de Bom Jesus-PI com o intuito de iniciar os processos da consciência fonológica com as crianças, visando o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A meta é fazer com que os alunos possam ser alfabetizados de maneira rápida para atender as expectativas do sistema de ensino do município. Assim, a pré-escola necessita vivenciar práticas fonológicas preparando para desenvolverem a consciência fonêmica no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essa situação das professoras da Educação Infantil reavivou a minha vontade de imaginar novas e diferentes formas de rabiscar. Nesta direção, pensei em pesquisar sobre a prática das professoras da Educação Infantil trazendo a discussão da BNCCEI, sendo que esse documento normatiza e regula as políticas de avaliação, formação de professores, aponta novos direcionamentos para o livro didático e outros programas e controla as práticas dos professores da Educação Infantil, citando os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que, consequentemente, modificam o processo de ensino-aprendizagem das crianças de zero a cinco anos.

Defendemos em nossa pesquisa a tese de que para interpretar e desenvolver os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em sua prática, as professoras da Educação Infantil devem desenvolver diálogos formativos que permitam discutir desafios e inquietações que possibilitem nas suas atuações momentos na rotina para a experimentação, as fantasias a partir do faz de conta e das brincadeiras, pois eles são eixos norteadores do desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, é pertinente compreender com detalhes o cotidiano, as narratividades das professoras e os etnométodos que são socializados na pré-escola movimentando a prática docente, uma vez que as compreensões expostas nesta pesquisa propiciarão o diálogo e a reflexão dos professores dessa etapa para construírem interações e discussões sobre as interferências curriculares do documento. Observamos essa política curricular como um organismo estruturado por sistemas econômicos, sociais e culturais (macrossistemas) que promovem alterações nos papéis sociais, nas relações professor, aluno e ambiente, na atuação da família dentro da escola e nas maneiras de ensinar e aprender no contexto da educação infantil (microssistemas).

Ressaltamos como essencial discutir a BNCCEI apresentando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e dialogando sobre os campos de experiências, pois esse documento foi homologado no ano de 2017 e teve como obrigatoriedade pelo MEC implantar essa política nas escolas até 2019. Mesmo no cenário pandêmico que o país estava passando, a obrigação das escolas era organizar os seus planos, ações e metas para implantar o documento da Base Nacional Comum Curricular.

Neste contexto, lembramos esta política como recente no cenário educacional carecendo uma discussão mais aprofundada que permita expressar diferentes atuações, desafios e inquietações dos professores que atuam na Educação Infantil. A partir do levantamento realizado no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI no período de 2018 até 2022, identificamos que não há trabalhos cujo objeto tenha sido a BNCC para Educação Infantil. Nesse sentido, essa pesquisa será pioneira, no contexto do Piauí, na discussão da BNCC especificamente no que se refere aos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem na Educação Infantil

A comunidade acadêmica, juntamente com a escola e a família, necessita compreender os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que penetram diretamente na formação da criança e, por meio desse trabalho, outros questionamentos podem surgir para originar diferentes pesquisas.

Assim, vendo a possibilidade de estruturar as ideias em um projeto de pesquisa para concorrer a seleção do programa de Doutorado em Educação da UFPI, organizei a problemática e os objetivos com base na Etnometodologia e com o propósito de interpretar a BNCC da Educação Infantil apontei a perspectiva do Ciclo de Políticas fundamentado em Stephen J. Ball e Richard Bowe, para compreendermos as concepções da teoria da atuação baseado em Ball, Maguire e Braun (estudos realizados no grupo NUFAGEC). Diante do exposto, obtive a alegria de passar na seleção do Doutorado e desempenhamos o processo de aprimoramento do projeto e das intencionalidades da pesquisa.

Realizando um comparativo das experiências e rabiscos infantis com a minha nova caminhada nas discussões políticas sobre currículo na Educação Infantil, relato que, assim como as crianças aprendem, na visão de Barbosa (2009), por meio dos gestos, toques, palavras e ritmos que a vida cotidiana traz, remodelando os seus repertórios de traços, linhas, cores e formas. Eu comecei a remodelar as minhas percepções corporais, sensoriais e cognitivas para pensar no meu objeto de estudo, criando, imaginando e desenhando por meio de múltiplas referências que se interligavam para propiciar um texto acadêmico.

1.1 O EU na construção da pesquisa: descobertas Etnometodológicas

Na trajetória da pesquisa a nossa identidade é esculpida atravessando as experiências pessoais, profissionais e culturais. Em Strauss (1999), a construção da identidade ocorre por meio das relações estabelecidas entre o "eu e o outro". Neste sentido, as experiências que nós conquistamos a partir da socialização e interação com o outro nos permitem compreender linguagens e cotidianos que antes eram desconhecidos.

Os seres humanos encenam no palco na vida papéis sociais reescritos conforme as avaliações, julgamentos e percepções desenvolvidas em seu grupo; "toda pessoa se apresenta aos outros e a si mesma, e se vê nos espelhos dos julgamentos que eles fazem dela" (Strauss, 1999, p.29), assim atuamos na sociedade exibindo máscaras que são moldadas para antecipar julgamentos ou situações sociais.

O pesquisador na área da Educação vivencia todos os espaços da escola, convive com os profissionais da Educação, interage com as crianças, participa de planejamentos, experimenta as reuniões da Secretaria da Educação, comparece nos eventos da escola e observa as professoras a arquitetarem recursos. Mas ele consegue envolver-se quando o outro (aquele que é membro da comunidade ou da instituição escolar) permite, aceita e negocia relações que o aproximam ou separam do campo.

Para entrar nas escolas que fazem parte da pesquisa, os diálogos e acordos com a Secretaria de Educação, com a gestão e com as professoras da Educação Infantil foram essenciais, isso porque mesmo conhecendo as realidades das escolas e sendo conhecida pelas gestoras, a máscara para encenar a etapa da pesquisa deveria ser outra, saindo a máscara da professora da UESPI e colocando a figuração de uma pessoa que pretendia compreender as práticas das professoras da Educação Infantil.

De modo individual, conversei com as gestoras apresentando a problematização da pesquisa, explicando a seguinte problemática: Como as professoras atuam na Educação Infantil a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI? As diretoras das escolas Libertação do Saber e Educandário Infantil Dona Baratinha, tiveram a mesma preocupação, questionando: vai ter foto da escola? As crianças vão aparecer no seu trabalho? As nossas professoras terão o nome divulgado? O nome da escola vai ser divulgado? A maneira que elas agirem como os alunos vai ser anotada? Essas e outras preocupações sobre a relação ética da pesquisadora com o campo foram pontuadas pelas gestoras.

Contudo, explicamos que a pesquisa tinha a aprovação do comitê de ética, sendo este um órgão criado com o objetivo de defender os interesses dos interlocutores da pesquisa, a sua integridade e dignidade para assim eles auxiliarem no desenvolvimento das pesquisas científicas seguindo os padrões éticos.

Apresentamos para as diretoras o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que oferece o nosso acordo com as professoras em assegurar a privacidade delas e do seu campo de atuação, contendo o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº. 51637321.3.0000.5214. Após os esclarecimentos dos seus questionamentos foi estabelecido o compromisso de assegurar o anonimato das professoras, dos alunos e da escola.

Em conversa individual com as professoras[3] Escrava Isaura e Dona Baratinha, apresentamos as etapas da pesquisa e firmamos o compromisso de não divulgar os seus nomes reais. Desta maneira apresentei o objetivo geral da pesquisa: Compreender a atuação das professoras da Educação Infantil a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI, bem como os objetivos específicos: interpretar a BNCC como política de currículo e a sua organização no contexto da Educação Infantil; demonstrar se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o faz de conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança; descrever a prática do(a) professor(a) da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A socialização inicial com as gestoras das escolas e com as professoras foi favorável para iniciarmos a nossa observação participante que durou em média um ano. Ressaltamos que as anotações realizadas no campo e em qualquer dúvida que poderia ocorrer as professoras mostravam-se disponíveis ao diálogo. Neste sentido, alcançamos uma relação de confiança, afeto e compreensão das suas práticas. Porém, essa convivência com as professoras adveio do respeito com o campo, buscando ser membro e não interferindo, julgando, questionando ou listando ações que poderiam ser realizadas, pois a nossa base metodológica é a Etnometodologia.

Recorrendo às lentes da Etnometodologia, aprendemos que o campo fala e os atores sociais sabem relatar as suas situações, métodos, práticas e, principalmente, narrar os seus

[3] As professoras estão identificadas com o pseudônimo de Escrava Isaura e Dona Baratinha por escolha própria, para garantir o anonimato e atender as exigências do comitê e ética, o que será explicado no momento que explicarmos sobre o desenho metodológico da pesquisa.

vínculos com o campo. Nesta direção, tivemos a acessibilidade nas escolas, observando, dialogando e convivendo com as docentes de maneira que não as deixassem reprimidas ou assustadas com a presença de um ser estranho (a pesquisadora) em seu ambiente natural.

Essa abordagem teórico-metodológica, na perspectiva de Coulon (2019, p.35), tem como projeto científico "analisar os métodos, ou, se preferirem, os procedimentos, as formas de fazer que os indivíduos usam para concretizar as diferentes tarefas que realizam em suas vidas cotidianas". Assim, compreendemos que para alcançar o cotidiano dos atores, é essencial que eles, como conhecedores do campo e da sua rotina, autorizem a entrada e a permanência do pesquisador.

Dentre os conceitos-chave da Etnometodologia (relatabilidade ou *accountability*, reflexividade, prática realização, indicialidade e noção de membro), a noção de membro é o conceito que nos move para dentro campo, porque quando passamos a compreender a linguagem oral e corporal dos atores, passamos a descrever com detalhes as conexões, lembranças e fenômenos, sejam eles visíveis ou não.

No palco das descobertas Etnometodológicas, percebemos que o pesquisador requer descolonizar as suas ações, ou seja, despir-se de posturas, ações e expressões deterministas, colonialistas, evadir-se do seu repertório de verdades para poder compreender. Diante do exposto, depreendemos que os estímulos e a dinâmica partem do grupo, da coletividade, e não o "eu" pesquisador sistematiza os discursos dos atores somente a partir do seu olhar.

Relevantes descobertas foram realizadas no decorrer da prática da pesquisa, porém três dinâmicas no campo colocaram a pesquisadora no grupo: primeiro, quando apenas com um olhar havia a comunicação das professoras com a pesquisadora; segundo, as professoras chamavam a pesquisadora de "tia Dry" e as crianças interagiam, repetindo este apelido, uma demonstração de intimidade; terceiro, a ausência da pesquisadora no campo faz falta para o grupo, ou seja, todos das escola questionavam as minhas ausências em algumas atividades coletivas como confraternizações com os professores, passeios com as crianças e atividades que eram reservadas para os professores da rede.

No universo das experiências vividas com as professoras, observamos como a vida delas se move para estabelecer ligações de contato com os seus alunos, cumprindo as exigências do sistema, mas também demonstrando a preocupação pelo processo formativo deles. Assim, a prática docente se mostra repleta de incertezas e de possibilidades de mudança. É como Bauman (2021, p.31) expõe: "a incerteza é o *hábitat* natural da vida humana", sendo as nossas vidas obras de arte, mesmo saudando ou lamentando.

E no palco da pré-escola as docentes relatam as suas incertezas e inquietações sobre a BNCC para Educação Infantil, descrevendo como necessárias para sua prática: discussões críticas para trabalhar com a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil; formações que propiciem reflexões direcionadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; dialogar nas formações e planejamentos coletivos sobre estratégias para desenvolver o campos de experiência; e desenvolver ações e/ou práticas que possam associar o programa Alfa e Beto com a BNCC para Educação Infantil. Assim, apresentaremos na nossa pesquisa as descrições, narrações e o fazer das professoras diante as incertezas vividas na pré-escola.

Destacamos o verbo fazer, que na visão de Coulon (2019, p.35), é "muito útil para lembrar o que é a Etnometodologia e o que ela procura mostrar e analisar: fazer o professor, fazer o conferencista [...] Fazer qualquer outra coisa", ou melhor dizendo, é a prática da professora modelada e remodelada pelo seu fazer, construindo métodos ou processos que transformaram as suas relações no cotidiano da sala da pré-escola.

Podemos associar as professoras com a ideia do artista que representa o seu personagem nos circos, novelas, teatros e em outros espaços, desempenhando os seus papéis e mudando de figurino, expressões e enredos para atrair o público. Assim, Dona Baratinha e Escrava Isaura vestem- se de professoras para cumprir com as exigências dos diretores que controlam as cenas, baseado nos roteiros da BNCC e do Programa IAB.

Contudo, elas podem exercer a sua autonomia no palco suprindo ações em excesso, reinventando as determinações dos diretores, ajustando a rotina e mobilizando o público (as crianças) para interagir com a obra (a aula e outras atividades), transformando o seu campo de atuação constantemente com os seus etnométodos.

Em Goffman (2007, p.67) observamos que "o indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, ele agirá de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe interessem [...]". Conforme a representação dramática associada às várias situações da vida cotidiana, o autor expõe que cada pessoa tem os seus "eus", que no contexto da metáfora teatral são modelados a cada dia.

No cenário da pesquisa as professoras procuravam mostrar constantemente as suas melhores performances, mas com o despertar da confiança na pesquisadora, elas foram desvendando as suas dificuldades diárias, apontando outros comportamentos, expressões e diálogos que apresentavam as suas inquietações, indignações e descontentamentos em alguns momentos da sua prática.

Seguindo as bases Etnometodológicas, não questionávamos as suas posturas, ideias e práticas, pois a nossa concentração estava em observar as situações e compreender o fenômeno.

Para os nossos estudos, o mundo da vida cotidiana é repleto de fenômenos que não conseguimos separar dos seus contextos ou fragmentar situações para analisá-los, pois as interações sociais formam teias entre os atores que se entrelaçam construindo experiências práticas coletivas, ou seja, as realidades práticas dos atores são coerentes com suas relações estabelecidas no campo e se interligam às suas necessidades reais.

Nas concepções de Bauman (2022), em sua obra *Hermenêutica e ciência social: abordagens da compreensão,* um sociólogo quando organiza a sua pesquisa a compreender os fenômenos sociais, tem diante do seu olhar duas possibilidades: na primeira, o pesquisador pode considerar importantes as preocupações dos seus interlocutores e realizam tentativas de ajudá-los; e no segundo caminho o pesquisador desvenda o ambiente socialmente organizado no qual os seus interlocutores participam e observam que as ações colocadas como verdades para eles são coerentes com a realidade vivida.

Neste viés, compreendemos o outro a partir das conexões realizadas por eles em seu campo, com a proposta de observar o mundo prático e assim compreender como as suas interpretações, coerências e práticas se organizam no decorrer da rotina. No caso da nossa pesquisa vivenciamos a rotina da sala de aula de duas professoras da Educação Infantil.

Com essa compreensão, encontramos na Etnometodologia a possibilidade de ver, ouvir e sentir o cotidiano dos atores sociais que, mesmo desconhecendo as teorias sociais que norteiam a ciência das humanidades, relatam as suas realidades, criam métodos para resolver as situações do cotidiano, ou seja, elaboram os seus etnométodos. Para realizar a pesquisa fundamentada nesta perspectiva teórico-metodológica, é essencial a autorização dos interlocutores e do consentimento do campo, despertando o respeito e a interação social baseada na confiança.

Esta tese está organizada em quatro seções acrescidas da introdução e considerações finais. Na introdução, **Minhas Garatujas**, apresento os antecedentes que permitiram a minha entrada no Doutorado bem como os aspectos fundamentais para a realização do estudo destacando o diálogo com os profissionais das escolas. Na seção 2, **Desenho Metodológico: o campo dialogando com a Pesquisadora**, apresentamos a Etnometodologia como Teoria do social, o campo empírico além dos dispositivos para construção dos dados e a Teoria da atuação como suporte na compreensão dos resultados. Na seção 3, **Educação Infantil no Brasil do cuidar ao educar: da Atuação dos professores a materialização da Política**, destacamos elementos históricos na construção da Educação Infantil no sentido de compreender as influências na construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, bem como a interpretação e a atuação dessa política em contextos distintos. Na seção 4, **Delineando**

os Movimentos da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, discutimos sobre o documento legal da BNCC para melhor compreensão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na seção 5, **As vozes produzidas pelas inquietações da Docência: o contexto da prática e a BNCC na Educação Infantil**, apresentamos as práticas das professoras da Educação Infantil considerando os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas **Considerações Finais** retomamos o estudo considerando a questão de investigação e os objetivos a partir dos achados em resposta à nossa tese inicial, bem como apresentamos algumas proposições no sentido de melhor garantia para a prática docente nessa etapa da educação.

DESENHO METODOLÓGICO: O CAMPO DIALOGANDO COM A PESQUISADORA

Nesta seção apresentamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, a Etnometodologia. Detalhando os campos da pesquisa e expondo o perfil das nossas interlocutoras.



2 DESENHO METODOLÓGICO: O CAMPO DIALOGANDO COM A PESQUISADORA

O delinear desta pesquisa teve como objetivo dialogar sobre as bases teóricas e metodológicas da Etnometodologia, considerando ser por meio dela que o nosso objeto de investigação é compreendido a partir das conexões obtidas com o campo de estudo e com as professoras da pesquisa, mostrando nesse contexto a relação entre o "eu", pesquisador, e os "outros", os atores sociais, na construção do ser membro e as implicações no campo.

Compreendemos que o pesquisador no campo inicialmente pode ser observado como estranho àquele que se aproxima para coletar dados e descrever realidades, porém na perspectiva etnometodológica é essencial ser aceito pelo grupo, compartilhando a realidade social dos membros e se tornando um membro afiliado, lembrando que iniciamos os diálogos com a direção das escolas no decorrer da pandemia da COVID-19, que será retratada nesse ponto de discussão.

Nessa perspectiva, torna-se relevante detalhar como foi desenvolvida a observação participante, a construção dos diários de campo e o memorial, como procedimentos que envolvem as análises dos dados, estabelecendo a relação com os conceitos-chave da Etnometodologia, que são: relatabilidade ou *accountability*, a reflexividade, a prática realização, a indicialidade e a noção de membro.

Destacamos que para discutir o documento da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) para Educação Infantil, estudamos a abordagem do ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe e por meio dele destacamos nas interpretações das narrativas das professoras elementos da Teoria da Atuação (originada a partir do ciclo de políticas).

Neste cenário de organização da pesquisa, quando apresentamos a trilha metodológica, e no decorrer os escritos ali construídos, compartilhamos os envolvimentos, distanciamentos e sentimentos de ser membro em duas escolas com rotinas, culturas e modos de ver a Educação Infantil e a BNCC de maneiras diferentes. Com essa percepção, fazemos uma analogia ao artista, como ele seleciona as suas técnicas, instrumentos e bases teóricas de construção, e como nós na ação de pesquisar na área da Educação trazemos para o palco o nosso objeto de estudo, e consequentemente o envolvimento em um processo ativo, na condição de observadores, membros e pessoas que estão vivendo com o outro a sua realidade social.

2.1 A Etnometodologia enquanto Teoria do Social

A Etnometodologia estuda os métodos empíricos que os atores sociais utilizam para desenvolver as suas atividades diárias. Essa base teórico-metodológica desliga-se do pensamento da sociologia tradicional, configurando o sentido da compressão e não da explicação. Afirmando a importância da Etnometodologia, Coulon (1995, p. 7) relata o "fato de efetuar uma ruptura radical com modos de pensamento da sociologia tradicional. Mais que teoria constituída, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual". Essa nova postura intelectual originou-se na escola de Chicago na década de 1960, sendo elaborada por Harold Garfinkel.

O sociólogo Garfinkel publica no ano de 1949 o trabalho relacionado com os homicídios inter e intrarraciais, trazendo os processos, fatos e condenações que estavam direcionados com essa questão. Esse é um dos primeiros trabalhos do autor que apresenta a ideia de William Thomas sobre a relação dos atores com as situações vividas, ou seja, os atores sociais interagem e definem em sua prática cotidiana as instituições que vivem.

A Etnometodologia como teoria do social é fundamentada na Fenomenologia de Alfred Schutz, no Interacionismo Simbólico tendo como principais representantes Robert Park, Ernest, Burgess e William Thomas, e na Teoria da Ação em Parsons. Destacamos que no começo do século XX, com o avanço da Filosofia alemã, a Fenomenologia torna-se evidente com Edmund Husserl para se contrapor às teorizações das Ciências Exatas, às especulações matemáticas e aos conceitos formados a partir da intuição.

A Fenomenologia enquanto método descreve o fenômeno considerando o fluxo indissociável com as vivências. Assim, o meio para alcançar o mundo da vida é pela experiência e, consequentemente, conquistamos o conhecimento e a ciência a partir do mundo vivido. Nessa perspectiva, estuda os fenômenos em sua essência, tendo como palavra-chave a experiência, sem bases julgadoras ou quantitativas, mas com a proposta de evidenciar os fenômenos e compreendê-los, uma vez que na Fenomenologia husserliana o homem vive, age, sente e interpreta o mundo, ou seja, ele é o ser da experiência.

A ideia de reconhecer os humanos como seres da experiência está presente na Etnometodologia, pois os atores sociais atuam no mundo, relatam a sua realidade e rememoram fenômenos da sua vida real, o que impossibilita compreendê-los fora do seu campo de atuação, seja na escola, na família, em espaços de formação e outros. Ao considerar que a realidade é a vida cotidiana e que nela os fenômenos sociais surgem, compreendemos a Fenomenologia como possibilidade de contemplar as subjetividades, e sentir a sociedade e os eus por meio das relações *ator social x ator social* e *ator x objeto*, transparecendo as intersubjetividades.

Embora Weber tenha destacado a relevância dessa expressão, não esclareceu o seu sentido, no qual o compreender se contrapõe ao ato de explicar. Por meio dos estudos de Schutz, o primeiro significado de *Verstehem* surge e propõe "o estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida de todo dia, para dar sentido as nossas ações e às dos outros" (Coulon, 1995, p. 11). Desse modo, a ação de compreender é desvinculada de ideias preconcebidas ou suposições da realidade, sendo no cotidiano com o outro e no cambiar das relações que podemos descrever fenômenos, interpretar a linguagem do grupo e compreender os etnométodos[4] existentes na prática dos atores sociais.

A linguagem cotidiana, conforme esclarece Coulon (1995, p.11), "[...] esconde todo um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados. O mundo social de Schutz é o da vida cotidiana [...]". Nesse sentido, a Etnometodologia não intenciona explicar, ou criar conjunturas sobre a realidade dos atores sociais, mas realçar que o importante no processo é viver com o grupo, dialogar sobre o seu cotidiano e, baseado em Schutz, é compreender o mundo intersubjetivo, sendo ele acessível através da linguagem.

Assim, o objetivo das pesquisas com base na teoria do social não é interferir na realidade do outro qualificando as ações dos atores sociais, mas compreender os etnométodos desses atores e descrever minuciosamente os seus movimentos visíveis e invisíveis no campo, sendo fundamental o respeito e a confiança que o ator social imprime ao pesquisador, inserindo-o como membro do seu grupo.

Reconhecemos em Schutz (2012, p. 16) que "qualquer momento da vida prática não se esgota numa situação específica", uma vez que essa vida está em um fluxo contínuo, repleto de situações que podem ser configuradas como episódios de sua vivência. Nesse sentido, quando pesquisamos na área da Educação, fazendo uso da Etnometodologia e tendo como atores sociais as professoras da Educação Infantil, observamos a necessidade de descortinar as nossas mentes para sentir os fenômenos educacionais e compreender as linguagens, angústias, sentimentos, reflexões, dos episódios que elas vivenciaram em seu processo formativo e que está vivo em suas práticas.

Assim, a Fenomenologia em Schutz nos mostra que as pessoas agem em função das outras e a comunicação, os sistemas políticos, as instituições sociais, interligam os homens constituindo o mundo da vida, tendo em vista que o homem é um ser social e por isso ele

[4] Na perspectiva de Coulon (1995), os Etnométodos são os métodos utilizados pelos atores sociais para resolver problemas do cotidiano (conhecimento de senso comum).

constrói a sua personalidade e modifica comportamentos com base na relação social estabelecida com o outro (Schutz, 2012).

Na visão de Merleau-Ponty (1999), a Fenomenologia se preocupa com as essências, entre as quais destacamos a essência da percepção, a essência da consciência, e a essência da vida no mundo. Assim, "[...] não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua *facticidade*". O autor destaca que "todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...]" (Merleau-Ponty, 1999, p. 5). Desse modo, a realidade necessita ser descrita em sua essência, desvinculando-se de interpretações ou análises da predicação. Ele traz os estudos direcionados para o campo perceptivo, repleto de sensações táteis, apresentando o corpo como vivo e presente nas interações sociais.

Ao aproximar a Fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty com a teoria do social, inferimos que as expressões faciais, os gestos e as sensações corporais de uma pessoa interferem na outra, promovendo um diálogo, pois os corpos dos atores sociais estão vivos no mundo modificando o campo e as relações. Dessa maneira, perceber e compreender os símbolos e fenômenos produzidos pelos atores sociais em seu cotidiano requer estar "face a face"[5] com eles.

O segundo eixo epistemológico de sustentação da Etnometodologia, o Interacionismo Simbólico, originado na escola de Chicago, tendo como representantes Park, Burgess e Thomas, intensificou o uso da perspectiva qualitativa na pesquisa de campo, por se constituir em abordagem coerente para compreender a realidade dos atores sociais (Coulon, 1995). Ela está presente de maneira específica nos trabalhos de George Mead e Herbert Blumer, sendo considerada como um estudo que se preocupa com "os modos pelas quais as pessoas enxergam o sentido nas situações que vivem e dos modos segundo os quais elas conduzem suas atividades, em contatos com outras pessoas numa base cotidiana" (Moreira, 2002, p. 47). Dessa maneira, as interações diárias constroem o conhecimento sociológico, tendo em vista que o homem como ser social estabelece relações, organiza situações diárias, reformula práticas, nomeia e valoriza os objetos, elabora símbolos e atribui sentidos para o seu mundo social.

Nessa perspectiva, o Interacionismo Simbólico contribui "não apenas porque insiste no papel criativo desempenhado pelos atores na construção de sua vida cotidiana, mas também pela sua atenção aos pormenores dessa construção" (Coulon, 1995, p.16). Assim, para observar

[5] Em Goffman (2007), a relação face a face está interligada com a interação entre os atores e deles com o mundo social, ou seja, uma pessoa intervém na maneira que os outros o verão. Os atores sociais atuam e tentam apresentar suas melhores facetas para atender as expectativas do outro e/ou para cumprir as regras que a sociedade impõe, podemos fazer analogia a um teatro, sendo as encenações construídas na troca entre os atores.

esses pormenores, fizemos uso da observação participante, juntamente com o diário de campo, dispositivos de pesquisa provenientes da Etnografia e fundamentais para a teoria do social.

No decorrer das interações, os atores atribuem sentidos aos objetos e constroem significados, sejam eles individuais ou coletivos e, por meio dessa compreensão, trazemos a figura do pesquisador como um ser que inicialmente no campo é observado pelos atores sociais como estranho, ou seja, o pesquisador no decorrer das vivências precisa compreender as linguagens do grupo (indicialidade) e estabelecer relações de confiança com os outros membros.

A questão que norteia o Interacionismo Simbólico é no sentido de afirmar que o homem não vive só, mas em grupos, que constitui a sua vida em comunidade, ou seja, o comportamento social não pode ser compreendido de maneira isolada do seu grupo, pois a vida humana é intersubjetiva, uma vez que as interações ocorrem por meio da aquisição de uma linguagem comum e é no delinear desse processo que os atores sociais conquistam o conhecimento e se desenvolvem, compartilhando o conjunto de símbolos, se comunicando, interagindo e negociando as ações no cotidiano (Moreira, 2002).

O terceiro eixo constitutivo das bases epistemológicas da Etnometodologia, a Teoria da Ação em Parsons, considera que toda ação está na relação estabelecida entre um ser vivo e um conjunto de objetos no campo ou em uma situação (Parsons, 2010, p.32). Assim, o objeto, terá significado quando estiver imerso em uma situação de ação, e o ator social deve ser considerado como um ser que está constantemente experienciando situações e agindo diretamente em seus campos de atuação.

Na visão do sociólogo, a ação do ator repercute no contexto que ele está, sendo uma possível peça que irá compor aquela realidade. Para a Etnometodologia, essa teoria contribui no sentido de mostrar que as ações sociais podem ser interpretadas com base na subjetividade dos atores sociais, considerando o campo e as relações estabelecidas por ele (Guedes, 2021).

Considerando as bases epistemológicas que constituem a Etnometodologia, apreendemos que, a Fenomenologia é a ciência que torna visível os fenômenos da vida real e isso é possível por meio das interações vividas nos campos de atuação dos atores. Com base no Interacionismo Simbólico, podemos compreender a vida cotidiana das pessoas quando interagimos com elas, destacando como essencial a linguagem. E que as ações partem das subjetividades dos atores que nomeiam os objetos e criam situações, sendo essas ações compreendidas em contexto ou campo, conforme reafirma a Teoria da Ação de Parsons.

Assim, pesquisar por meio das lentes da Etnometodologia significa valorizar a coletividade durante o processo, ou seja, o eu (pesquisador) e o outro (o ator social) estão juntos construindo e reconstruindo sentidos no ato de pesquisar.

Reconhecemos que as ações das pessoas em seus campos de atuação são influenciadas por modelos normativos que regulam os seus comportamentos, porém o encontro entres os atores sociais por meio das relações de compartilhamento de ideias, de valores e na modelação das suas rotinas, demonstra a contínua transformação do meio tendo como base as suas motivações, ou seja, o campo é instável, repleto de conflitos, fazendo com que as pessoas desenvolvam métodos para solucionar as suas situações reais.

No processo da interação social, a rotina da Educação Infantil, as práticas das professoras, o projeto pedagógico, os movimentos de organização do brincar e das brincadeiras, os conteúdos e todos os sistemas de atividades para a pré-escola, precisam ser discutidos e nesse ponto surgem as múltiplas experiências, pois cada pessoa contribui com os seus métodos. Assim, compreendemos que os atores sociais interagem, se transformando e consequentemente modificando a sua realidade social.

A Etnometodologia nos permite estar no campo vendo e sentindo as várias opiniões, métodos e percepções dos atores sociais. Na percepção de Coulon (1995), ninguém vê a mesma coisa do mesmo jeito, isso porque como pesquisadoras somente alcançamos fragmentos da realidade do outro, isto é, só sabemos aquilo que o outro quer nos mostrar. Nessa configuração, a nossa inserção no campo foi fundamental.

No processo da pesquisa, consideramos a voz, os sentimentos, as percepções, as experiências do outro, valorizando as suas respostas e expressões diante do objeto pesquisado. Esclarecemos não ser nossa intenção classificar ou descrever as ações dos atores sem apresentar as suas interpretações, visto que a Etnometodologia nos permite a necessidade de validar ou não as nossas interpretações a partir do olhar do ator que desenvolveu a ação. Apoiamo-nos em Garfinkel (2018, p. 61), quando destaca que "a ação real envolve sempre as respostas do outro, antecipação e a avaliação do ator dessa resposta".

Para atender aos objetivos da pesquisa e a base teórico-metodológica escolhida, a abordagem qualitativa é a que nos auxilia, pois conforme assinala Bogdan e Biklen (1994, p.16), os dados recolhidos são "ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico". Nesta pesquisa, descrevemos de maneira detalhada o campo, a rotina da pré-escola e a prática das docentes, trazendo as interpretações e as suas percepções sobre a BNCC e as suas interferências no contexto da Educação Infantil. Para ocorrer uma investigação qualitativa, conforme assinala Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a

fonte principal está no ambiente natural dos atores, ou seja, "[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência".

Pesquisar utilizando a abordagem qualitativa, conforme os autores, é se propor a vivenciar o campo da pesquisa observando as atuações produzidas pelos atores sociais; é ouvir as situações conflituosas produzidas por meio das interações sociais; e sentir a pluralidade de fenômenos que surgem interligados aos contextos existentes no campo. Podemos dizer que a pesquisa se inicia quando a comunicação com o campo é permitida e o pesquisador consegue ser autorizado a vivenciar o ambiente com os seus interlocutores.

Apreendemos que o contexto é composto pelas interpretações, subjetividades, transformações e, também, pelos etnométodos produzidos pelos protagonistas, uma vez que a pesquisa qualitativa é descritiva. Assim, "a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista para estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (Bogdan e Biklen, p. 49).

A postura do pesquisador em se preocupar com o processo e não somente com os resultados, constitui outra característica apontada pelos autores. Isso porque nos interessa as experiências que são delineadas no percurso do objeto de estudo, as percepções das professoras diante das transformações que surgiram com a inserção da BNCC em sua prática, a sua rotina com as crianças, o planejamento diante do processo e outros elementos do contexto, tais como ações da gestão e organização do espaço da sala de aula.

Percebemos que no movimento da pesquisa surgem indagações e conceitos, sendo pertinente buscar os significados para compreensão do processo, pois os investigadores qualitativos "estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Quando vivenciamos o campo, descrevemos os fenômenos e nos envolvemos com as escolas e as interlocutoras, sendo membros filiados. Sentimos no corpo e na fala seus posicionamentos diante do currículo e das obrigações impostas pelo sistema e consequentemente cobradas pela instituição de ensino. Nesse ponto, observamos as subjetividades, o que só é possível quando desenvolvida uma investigação qualitativa.

Uma das concepções que norteiam a abordagem qualitativa (Flick, 2009) está relacionada com a captação das subjetividades, uma vez que, conforme assinala Rossato (2019,

p.74), “defendemos que processos subjetivos atuam como tessitura ao desenvolvimento humano [...]”. Considerando o autor referido, apreendemos que a investigação qualitativa com base na Etnometodologia vê o homem com as suas subjetividades, sendo elas construídas mediante as interações sociais.

Compreendemos as professoras como produtoras de fenômenos sociais que são produções da singularidade, isso porque elas constroem e reconstroem as suas janelas interpretativas e essa postura qualitativa permite observar, descrever e ouvir as suas interpretações sobre o objeto de estudo em questão. Na visão de Rossato (2013, p.290), a subjetividade individual tem o “[...] caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito colocando a relação com o social em permanente estado de tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social”.

As interlocutoras estão implicadas em diversos espaços, sentindo e participando dos vários movimentos sociais, organizando diferentes práticas que podem interferir na sua postura como professora da Educação Infantil, sendo fundamental reconhecer que as suas subjetividades partem das instituições sociais que vivenciam ou já experimentaram, que as constituem em seres históricos e culturais.

O corpo das professoras[6] está imerso de representatividades e significados agregados no decorrer da sua ação formativa, observamo-las como intelectuais criadoras que planejam, selecionam e recriam o currículo em sala de aula com as crianças de quatro anos, inserindo no campo os seus sentidos subjetivos, pois, conforme assinala Angrosino (2009), são construídos e reconstruídos constantemente no percorrer das suas vivências, são repletos de significados, práticas e modos de vida, que necessitam ser pormenorizados. Nesse percurso, as interpretações que os atores sociais realizam não são passíveis de quantificação, ou seja, as subjetividades, as intersubjetividades, as narrativas das experiências e os fenômenos percebidos, só podem ser descritos e não numerados ou pontuados por fórmulas pré-estabelecidas.

As práticas das professoras da Educação Infantil, objeto de estudo dessa pesquisa, estão atualmente regulamentadas pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, enquanto documento normativo que regula e ordena os conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Básica, podendo limitar, regularizar e trazer excessos de obrigações para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. A BNCC modifica as ações existentes nas instituições de ensino, modelando as rotinas e as maneiras de atuação dos atores sociais.

[6] Segundo Merleau-Ponty (2006), o corpo vivo que experimenta e sente os movimentos que existem no mundo social.

Considerando o objeto de estudo, definimos a seguinte questão de investigação: Como as professoras atuam na Educação Infantil a partir dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI? Para caminhar no processo da compreensão, a Etnometodologia surge para subsidiar o pesquisador a ver e sentir o fenômeno social presente nas performances das professoras, observando e descrevendo as experiências e a rotina delas para incluir no cenário real da sala de aula da pré-escola os pontos estabelecidos pela BNCCEI.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral: Compreender a atuação das professoras da Educação Infantil a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI, e de maneira especifica: interpretar a BNCC como política de currículo e a sua organização no contexto da Educação Infantil; refletir se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o –faz de conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança; descrever a prática do(a) professor(a) da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para responder aos objetivos específicos, utilizamos a observação participante e o memorial da prática, o que será discutido com maior profundidade no decorrer desta tese.

Para interpretar a BNCC como política de currículo, estudamos a abordagem do Ciclo de Políticas, fundamentada nos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que desenvolveram cinco contextos como proposta para política educacional: influências, produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. Compreendemos especificamente os três primeiros contextos para entender quais influências e como o texto político foi construído.

A partir da problemática e dos objetivos, defendemos a Tese de que para interpretar e desenvolver os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em sua prática, as professoras da Educação Infantil devem promover diálogos formativos que permitam discutir desafios e inquietações que possibilitem nas suas atuações momentos na rotina para a experimentação, as fantasias a partir do faz de conta e das brincadeiras, pois eles são eixos norteadores do desenvolvimento integral da criança. Partimos do pressuposto de que os diálogos formativos podem propor discussões que auxiliem nas práticas das professoras da Educação Infantil, minimizando as inquietações e os desafios referente aos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e possibilitando na atuação docente a experimentação, as fantasias a partir do faz de conta e as brincadeiras.

As instituições sociais, conforme assinala Garfinkel (2018), precisam ser vistas no seu contexto real e para isso a Etnometodologia permite expor os conflitos existentes no campo e pontuar os movimentos e envolvimentos das professoras da pré-escola em relação ao currículo e à realidade da sala de aula. Nesse sentido, essa base teórico-metodológica aponta que os seres sociais sabem falar sobre a sua prática, discorrem os seus métodos para sobreviverem às contradições curriculares e aplicam os seus próprios etnométodos.

Os etnométodos são as engenhosidades desenvolvidas pelos atores sociais para dar sentido às suas atividades cotidianas. Desse modo, as professoras em seus planejamentos desenham ideias, recursos e montam técnicas para realizar com as crianças, considerando os seus raciocínios lógicos práticos (Coulon, 1995) para delinear os campos de experiência e os objetivos e aprendizagens e desenvolvimento para atender suas necessidades.

Deste modo, a Etnometodologia rompe com a ótica unificadora do processo de pesquisa, trazendo para os estudos sociológicos o protagonismo da realidade dos atores sociais, considerando sempre a necessidade de compreender e não julgar os fenômenos, observando os atores em seu contexto, favorecendo ao pesquisador ter uma postura qualitativa no sentido de descrever linguagens (gestuais, corporais e/ ou orais) e os seus etnométodos como elementos facilitadores do partilhar e aprender com o outro.

Ser qualitativo no movimento da pesquisa, conforme explica Chizzotti (2014, p. 28), "[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível". É com essa compreensão que nos tornamos membros filiados, para descortinar o cotidiano das professoras com foco nos nossos objetivos e na problemática vivenciando a linguagem, as práticas realizadas pelos atores, para perceber os fenômenos que rodeiam as suas ações.

2.2 O campo é a escola e as protagonistas são as professoras da Educação Infantil

Escola, um campo de diálogos múltiplos, de diversidades, é espaço construído pelas interações sociais, onde experiências se entrecruzam para propiciar o desenvolvimento das crianças, jovens e/ou adultos. No caso desta pesquisa, vivenciamos o cotidiano de duas escolas públicas municipais da cidade de Bom Jesus-PI, para sentir e viver o desenrolar das práticas curriculares com as professoras e as crianças da Educação Infantil.

Neste estudo estamos concebendo a criança como um ser cultural e de direitos, que tem uma história, está inserida em um grupo social e participa das instituições sociais como uma

protagonista transformadora da sua realidade. Esclarecemos que a nossa pesquisa não limita a criança à ideia de pessoas de pouca idade, ou seres em miniatura, ou aqueles que precisam ser treinados para virarem adultos fortes e inteligentes para atenderem a perspectiva do mercado, mas consideramos o corpo da criança como vivo e ativo em seu processo de desenvolvimento social, cultural, histórico, psicológico e educativo (Merleau-Ponty, 1999).

Pensamos as crianças desta etapa como aquelas que transformam os seus espaços, são protagonistas e narradoras das suas histórias e vivem modificando e sendo modificadas pela cultura, o que nos permite, enquanto pesquisadora no ambiente escolar, experienciar os setores e observar os enredos que produzem o cenário da sala de aula. Esse entrelaçamento com o campo comporta ver a criança pular, brincar, dançar, mover-se para aprendizagem, o que encaminha para o entendimento de que são seres ativos no processo.

Considerando a perspectiva da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), compreendemos a escola como território que exala a vida das experiências e das culturas, e que, também, é naquele espaço em que as relações de poder estão presentes para demarcar ideologias, selecionar as pessoas para o mercado de trabalho e disseminar os ensinamentos que são primordiais para manutenção da agenda liberal. Partindo desse entendimento, pensamos as escolas públicas envolvidas na pesquisa como o campo que aponta as políticas educacionais de currículo, mas também como espaço que apresenta movimentos que escapam da racionalidade política.

Para Souza (1995, p. 111), "[...] todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território [...]", e na escola pública observamos como o processo de exclusão, de demarcação de poder e seletividade acontece, colocando muitas vezes os alunos em situação de negação dos direitos educacionais. Compreendemos a escola como território de pluralidade e diversidade, obtendo uma heterogeneidade de saberes, constituindo-se, assim, no território da diferença. A nossa proposta de pesquisa, baseada na teoria do social, contemplou o sentir e o experenciar desse território com o intuito de observar, descrever e compreender as ações dos interlocutores e sua relação na atuação da BNCC para Educação Infantil.

Na trilha da pesquisa, as duas escolas públicas situadas em Bom Jesus-PI foram consideradas campos de ação e território de cultura, porque é na vida prática que a lógica social acontece e a cultura é transformada. Nesse viés, concordamos com Garfinkel (2018) quando pontua que os membros do grupo estão entrelaçados por uma teia social e dessa forma constroem as suas maneiras de direcionar e trazer significados para o seu cotidiano.

Com essa compreensão e para viver os espaços da escola, inicialmente dialogamos com as diretoras pela Plataforma *Google Meet*, tendo em vista que as atividades, atendimentos e ações com a comunidade estavam restritos devido à reestruturação das escolas para reabrir com as aulas de maneira presencial. Esclarecemos que, devido à COVID-19, as escolas que atendem a Educação Infantil em Bom Jesus-PI, voltaram tardiamente se comparadas com as escolas do Ensino Fundamental e Médio, uma vez que havia um cuidado intensificado com as crianças menores.

Com a entrada da pesquisadora no campo e depois de concluídos os diálogos e negociações, é necessário destacar que, mesmo acontecendo reuniões em momentos diferentes, as gestoras apresentaram algumas preocupações, tais como: não apresentar rosto das crianças nas imagens; preservar a identidade da escola e das professoras, bem como não realizar registros fotográficos que pudessem comprometer os espaços escolares. Assim, seguimos com as orientações das gestoras, pois compreendemos que a preservação da identidade é necessária.

Para atender a confidencialidade, as escolas tiveram nomes fictícios. Assim, o nome da Escola Libertação do Saber surgiu em uma conversa informal com a professora Escrava Isaura (nome fantasia criado pela professora), onde em uma manhã, ao terminar a aula, por volta das 11h e 40 min a professora estava arrumando os materiais dos alunos, olhou nos meus olhos e relatou que estava cansada e com ar de brincadeira disse que era a Escrava Isaura e precisava buscar com urgência a libertação dessa situação cansativa, pois a sua rotina e a falta de apoio da gestão a deixava angustiada. Assim, começamos a sorrir e nós pensamos juntas em colocar o nome da escola como Libertação do Saber. Este nome partiu em momento de desabafo da docente.

No contexto da escola Educandário Infantil Dona Baratinha (o nome fictício da segunda escola), o seu nome foi originado por meio de uma uma brincadeira realizada na sala de aula. Eu e a professora estávamos sentadas na roda com os alunos e ela começou a contar a história "O casamento da Dona Baratinha", a sua face transparecia alegria e mostrava-se confortável naquela contação de história. Quando finalizou a história, as crianças foram para o pátio com a auxiliar da turma, nós ficamos na sala e conversamos rapidamente sobre a criação de um nome fictício para a sua instituição e ela sem pensar disse que ela quer ser Dona Baratinha e o Educandário seria da Baratinha, então ficou Educandário Infantil Dona Baratinha.

A escola Libertação do Saber atende a pré-escola e a primeira etapa do Ensino Fundamental e a escola Educandário Infantil Dona Baratinha oferece somente a Educação Infantil (a creche e a pré-escola) e estão localizadas na cidade de Bom Jesus, Piauí. A cidade de Bom Jesus localiza-se ao sul do estado distando 599 quilômetros da capital, Teresina e,

segundo os dados do IBGE do ano de 2021 tem uma área territorial de 5.471, 024 km², com uma população estimada de 25.584 pessoas, apresentando caraterísticas geográficas como relevo irregular, rodeada de chapadas e pequenos planaltos, tendo no cultivo da soja a sua principal fonte econômica e crescimento contínuo na área de produção de gado.

Podemos considerar que a cidade de Bom Jesus-PI está em constante crescimento econômico por causa da área agrícola, mas essa ascensão beneficia os dominadores do agronegócio, fazendo com que seja visível a exploração da mão de obra e a centralização de recursos. O município atende regiões vizinhas com serviços ligados ao comércio e à saúde, conta com campi das universidades públicas e privadas, sendo designada como a cidade dos doutores. Podemos observar a sua localização no mapa do Piauí.

Figura 1 - Mapa do Estado do Piauí para localização da cidade Bom Jesus



Fonte: Construído pela pesquisadora com base no mapa do IBGE (2022).

No contexto educacional, a prefeitura de Bom Jesus-PI organiza formações e atividades específicas para Educação Infantil, mas essas ações estão atreladas à proposta do programa Alfa e Beto, cuja descrição está na Introdução. Com o processo de inserção dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados pela BNCCEI, a Secretaria de Educação do município propôs rápidas formações com o propósito de operacionalizar com rapidez a associação do programa IAB com o currículo oficial.

Consideramos o documento norteador do programa IAB, observamos a prerrogativa de trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas das crianças, usando o método fônico, e esta maneira de alfabetizar traz a concepção acumulativa dos fonemas e grafemas, tendo a pretensão de despertar na criança a consciência fonológica.

Durante os momentos de observação da aplicação do método fônico na sala de aula com as professoras, identificamos que elas faziam/emitiam o som das letras, apontavam para letra, solicitavam que os alunos repetissem o som e a partir dessa prática eles montavam as sílabas e formavam palavras. Essa prática é visível na pré-escola I com os alunos de quatro anos.

O programa IAB enfatiza a necessidade de uma sala com até no máximo 20 alunos para a aplicação da proposta, com espaços para desenvolverem os seus momentos de contação de histórias e leituras, mas a realidade é diferente, tendo em vista que a quantidade de alunos na pré-escola ultrapassa a meta desejada pelo programa. (Mazzuchelli; Oliveira; Sá, 2014).

As concepções presentes no guia do professor demonstram que na pré-escola a brincadeira, o faz de conta e os recursos lúdicos são voltados para a aceleração da alfabetização, despertando a mente das crianças de quatro e cinco anos a decodificarem os sons das letras. Assim, enfatizamos que o programa engessa a proposta de uma Educação Infantil.

Percebemos no relato da professora Escrava Isaura[7] o desconforto em trabalhar com esse programa ao afirmar que "*esse programa comprado pela prefeitura não tem nada a ver com a nossa realidade"* (Observação participante, 2022). Nas palavras da Dona Baratinha[8] ela pontua que compreende a necessidade de um programa na rede de ensino, mas "*seria interessante) que pudesse chamar os profissionais da área da educação da cidade para ajudar na construção de ações para nossa necessidade na Educação Infantil"* (Observação participante, 2022). Essa discussão permeia as escolas campo de estudo que no decorrer da pesquisa trouxeram relatos sobre essa realidade, evidenciando uma discordância desse programa com os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Essa questão se torna um ponto conflitante no campo, pois o planejamento das

[7] A professora Escrava Isaura escolheu ser chamada dessa maneira, pois é como ela se sente, uma pessoa escravizada pelo sistema e desvalorizada pela comunidade escolar. Ela demonstra cansaço, angústias e tristezas não por ser professora da Educação infantil, mas por não ter apoio, atenção e formações que auxiliem na sua sala de aula. Ela diz: *"é fácil alguém mandar você fazer e não mostrar como faz, é bom mandar, mas na sala de aula sou eu que estou na frente com as crianças, sou escravizada mesmo"* (Observação participante, 2022).

[8] A professora relatou que: "*moramos em uma cidade pequena, todo mundo conhece todo mundo e não quero para o meu nome aparecer quando você escrever"* (Observação participante, 2022). Assim, respeitando o posicionamento da professora e como ela gosta muito da história "O casamento da Dona Baratinha", nós escolhemos o nome *Dona Baratinha* para representá-la. Ela demonstrou alegria e entusiasmo, pois é a história da sua infância que repercute na sua prática pedagógica e está sendo o seu nome fictício neste trabalho.

professoras, a prática desenvolvida e a relação que se estabelece com o currículo da Educação Infantil tornam-se confusos, surgindo dúvidas no decorrer da rotina na Educação Infantil.

O Educandário Infantil Dona Baratinha, no que se refere à estrutura física, tem todos os seus espaços adaptados para auxiliar na locomoção e na desenvoltura das crianças ali atendidas. Na entrada da escola nos deparamos com um cartaz de boas-vindas com desenhos animados, havendo na portaria um vigia que controla a entrada e a saída das crianças verificando os seus responsáveis.

Observamos que a escola tem um espaço amplo, as salas da direção, coordenação e secretaria ficam próximas do portão de entrada do lado direito e no lado esquerdo há outras salas. Em seguida, pudemos ver o pátio e nele está desenhada no chão uma amarelinha, uma centopeia carregando em seu corpo os números e nas paredes algumas figuras que retratam as princesas como Branca de Neve, a Bela Adormecida, Rapunzel e outros personagens infantis. Percebemos que o pátio é centralizado e antes dele tem o refeitório das crianças e a sala dos professores. Esse espaço de alimentação, que está frequentemente limpo e organizado, transmite organização, pois as cadeiras são adaptadas ao tamanho das crianças, assim como os utensílios utilizados na distribuição dos alimentos.

Do lado direito do pátio tem uma área com terra para as crianças brincarem com alguns brinquedos e do lado esquerdo uma área gramada com um parquinho, tendo um escorregador, balanços, gangorra e outros brinquedos de plástico. Em frente ao pátio estão localizadas as salas de aula das crianças e ao lado das salas há uma brinquedoteca e espaço de interação, utilizado pelas professoras para trabalhar atividades interligadas com a motricidade, realização de contação de histórias e outras atividades pedagógicas.

Vivenciando a sala de aula da Dona Baratinha, constatamos que não havia uma ventilação adequada provocando nas crianças inquietação por conta do calor, porém essa realidade foi modificada com a instalação de um ar-condicionado na sala de aula, que tem as paredes e o chão revestidos por azulejos brancos, as mesas são redondas e as cadeiras do tamanho padrão para uma sala de Educação infantil. A sala dispõe de dois armários para guardar os materiais dos alunos, como: papéis coloridos, cartolinas, cartazes e outros recursos; e uma estante para colocar os livros das crianças e outros materiais de apoio. Os armários e a estante estão encostados na parede em um canto próximo da porta da sala.

A mesa da professora fica perto do quadro branco que está de frente para as mesas das crianças, encostada no canto direito da sala, ou seja, ela não fica centralizada, pois evita acidentes com as crianças que se movimentam constantemente no espaço. Observando a sala de aula, percebemos que existe uma parte dela interligada a uma pequena área externa onde

estão os bebedouros e a pia, minimizando a saída da sala de aula, sendo essa parte externa cercada para segurança das crianças.

Para realizar as atividades, a Dona Baratinha tem a ajuda da auxiliar de serviço educacional[9] e realiza a divisão das crianças em grupos para possibilitar que todos os alunos façam a atividade. Assim, como na sala são quatro mesas, sendo cada uma composta por seis cadeiras, a professora fica com uma mesa e a auxiliar com outra e nas outras duas mesas as crianças ficam brincando e interagindo entre elas, aguardando o momento em que irão fazer as suas atividades. Essa organização da sala está inclusa na rotina dos alunos, tendo em vista que eles pegam as caixas com brinquedos e se organizam em grupos para brincar, enquanto aguardam a professora chamar para fazer a atividade.

De acordo com o Diagnóstico da realidade social apresentado no Projeto Político Pedagógico de 2022, a escola atende crianças provenientes de bairros carentes da cidade de Bom Jesus-PI e algumas famílias necessitam de acompanhamento social. O ensino ofertado na creche tem a finalidade de possibilitar "a qualidade de vida das crianças, contribuindo em seu desenvolvimento, do mundo infantil para o mundo adulto, utilizando a reflexão sobre os valores que o cercam e o seu próprio existir no mundo" (Projeto Político Pedagógico - Creche, 2022, p. 14). A proposta descrita no documento da creche inicia com a expressão "qualidade de vida das crianças", mas isso só poderá ser possível com ações que tornem visíveis a participação da família e da comunidade no ambiente escolar, ou seja, uma ação coletiva e democrática que possa fazer a criança vivenciar as relações que ultrapassam o espaço escolar. Para Dayrell (2006), a escola é organizada em duas perspectivas de maneira institucional e cotidianamente. Na visão institucionalizada, as regras, normas, ideologias e valores buscam unificar e delimitar os atores e no cenário do cotidiano há uma trama de relações entre as pessoas, incluindo situações de alianças, conflitos e transgressões das regras.

O Educandário Infantil Dona Baratinha apresenta em seu documento a configuração de uma gestão democrática, uma vez que existe o Conselho Escolar composto por professores, pais e funcionários, tendo como objetivo auxiliar a instituição na deliberação e promoção de atividades administrativas e pedagógicas. Conforme o documento, "a escolha da Direção acontece por meio de processo seletivo meritocrático da gestão escolar, conforme Lei nº 735 e Edital nº 002, de 10 de agosto de 2022" (Projeto Político Pedagógico- creche, 2022, p. 15). A livre nomeação pela Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus-PI acontece nos cargos

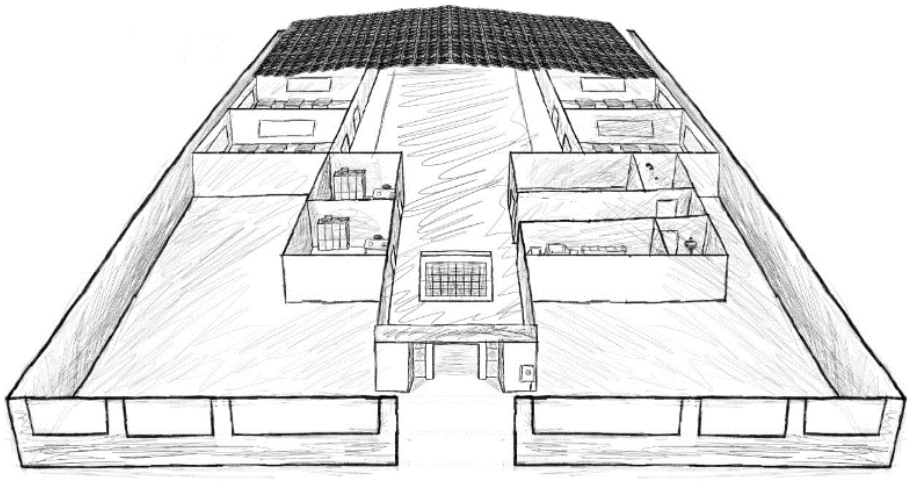
[9] Auxiliar de serviço educacional é a pessoa que auxilia a professora com os alunos em todas as atividades em sala de aula. Os editais para essa área são publicados pela prefeitura de Bom Jesus-PI anualmente em caráter de seletivos, esse profissional substitui a figura do cuidador educacional.

de Coordenação Pedagógica e Secretária. O corpo docente da escola é composto por professoras com graduação em Pedagogia com experiência na área da Educação Infantil e com especializações no contexto educacional, e estão em constante aperfeiçoamento (Projeto Político Pedagógico- creche, 2022).

De acordo com os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil, documento publicado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação, que mostra sugestões aos dirigentes municipais de como construir uma escola para infância, são destacados os seguintes pontos: necessária uma equipe multidisciplinar para definição de diretrizes de construção e reforma da instituição; proporcionar o diálogo entre os responsáveis de engenharia e arquitetura com os administradores e diretores, destacando o cuidado com o meio ambiente; envolver universidade e institutos de pesquisa da região para avaliarem e contribuírem com a elaboração do projeto; considerar critérios técnicos, funcionais estéticos e compositivos; e proporcionar o diálogo dos diferentes atores sociais envolvidos no planejamento e na concepção do ambiente para infância (Brasil, 2006).

Com base no referido documento, o Educandário Infantil Dona Baratinha foi construído para contemplar os bairros que ficam um pouco distantes do centro, planejado com base em uma equipe de engenheiros, pedagogos e profissionais habilitados para desenvolver a obra, havendo o diálogo com a equipe e a Secretaria de Educação, tendo em vista a necessidade de um espaço amplo que pudesse acolher as crianças esteticamente (com imagens, cores e formas que atraem os olhares das crianças) e pedagogicamente (com salas de aula e outros espaços como a brinquedoteca que possibilitam a interação com o conhecimento que está sendo construído). Na Figura 2 apresentamos como a escola é observada.

Figura 2 - Esboço da Creche Dona Baratinha



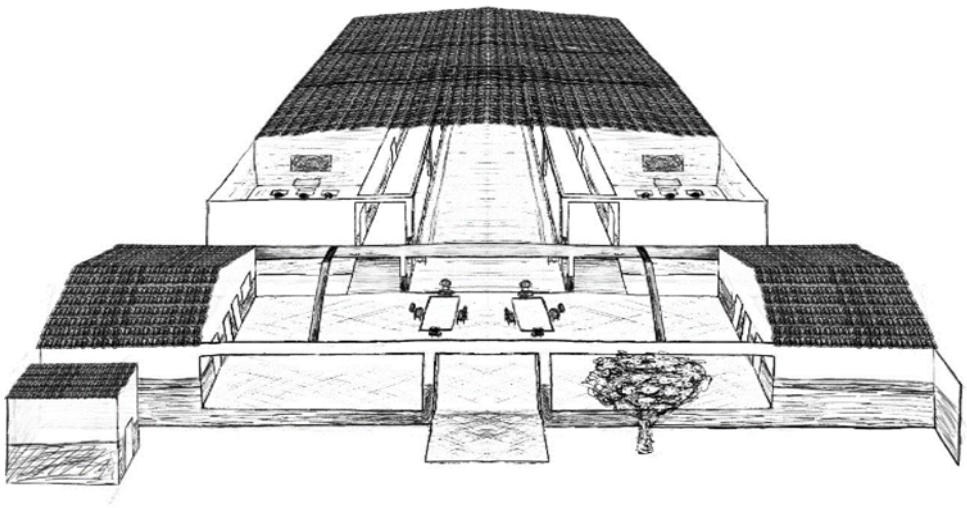
Fonte: Desenho produzido pela pesquisadora. Arquivo pessoal (2022).

Podemos perceber que a escola tem espaços amplos, com seu formato retangular para facilitar a circulação do ar, a mobília é distribuída de maneira ordenada desobstruindo os espaços para facilitar a movimentação da criança, minimizando o risco de queda ou outros tipos de acidentes. Na parte dos fundos ficam as salas de aula, ou seja, elas não estão centralizadas para proporcionar a organização de outros ambientes, como a brinquedoteca, os banheiros, o parquinho gramado e a área de terra com outros brinquedos.

Através do formato arquitetônico, observamos que a escola Dona Baratinha foi planejada, desenhada e construída para atender somente crianças de zero a cinco anos de idade (creche e pré-escola), sendo considerada pelas professoras da instituição como "*a escola modelo da Educação Infantil no município de Bom Jesus-PI"* (Observação participante, 2022).

Vivenciando os espaços da escola Libertação do Saber*,* pudemos identificar que suas características são diferenciadas da escola anterior, tendenciando a organização dos ambientes com foco na primeira etapa do Ensino Fundamental. Ao entrar na escola nos deparamos com uma pequena escada e do lado dela existe uma rampa. Elas interligam a entrada da escola com uma pequena área coberta. Nessa primeira área coberta estão localizadas do lado direito as salas da direção e coordenação, no lado esquerdo observamos a cantina, e os banheiros feminino e masculino das crianças (inadequados para as crianças de quatro anos). As laterais são interligadas por rampas para dar acesso às salas, conforme se observa na Figura 3.

Figura 3 - Estrutura física da escola Libertação do Saber



Fonte: Desenho produzido pela pesquisadora. Arquivo pessoal (2022).

As salas de aula ficam ao redor do pátio e entre essas salas há a biblioteca utilizada como salas dos professores, composta por livros didáticos, computadores e uma mesa centralizada com cadeiras, onde geralmente os docentes planejam; os bebedouros ficam do lado dessa sala. A arquitetura da escola é retangular e percebemos que no centro está o pátio, apenas revestido de cimento, sendo o lugar que as crianças brincam e correm na hora do recreio, observando que ela tem uma estrutura física pequena.

Considerando o desenho produzido pela pesquisadora, observa-se que a escola conta com três espaços que se sobrepõem interligados por rampas. No primeiro está a entrada composta por mesas e cadeiras disponibilizadas para as crianças realizarem as refeições no horário do lanche. O segundo é uma pequena área coberta, contendo as salas da direção, coordenação, cantina e banheiros; nesse espaço tem uns desenhos infantis no chão, como amarelinhas, centopeias, imagens de brinquedos e outros, sendo ele revestido com cerâmica cinza, assim limitando a visibilidades das imagens. Esteticamente os desenhos infantis não auxiliam na interação das crianças com o espaço. A ausência da visibilidade das cores e formas dos desenhos desconstroem o objetivo das imagens de estimular as crianças a brincarem nessa área e não auxilia na caracterização da instituição que trabalha com a pré-escola.

Os espaços informam e comunicam discursos, assim essa área que é coberta pode transmitir o descaso com o brincar e com a ideia de infância. A nossa relação sensível com o mundo é construída a partir das experiências estéticas. Essas experiências movem as crianças para o terreno das sensibilidades auxiliando-as a perceberem o mundo e transformá-lo. Dessa

maneira, espaços esteticamente organizados, limpos e construídos para viver a infância contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e sensível dos alunos de quatro anos. O terceiro espaço é composto pelas salas de aula, que ficam ao redor do pátio, formando um retângulo. Nessa parte temos os bebedouros e a biblioteca que serve como sala dos professores.

A hora do recreio é sinalizada pelo som estridente da campainha, sendo as crianças da pré-escola as primeiras a lanchar e após elas retornam para sala é que os alunos do Ensino Fundamental são liberados para o seu recreio. As crianças da pré-escola se alimentam e em seguida brincam no pátio de pega-pega, cola-descola, esconde-esconde e outras. As crianças correm no pátio criando brincadeiras, pois não há um parquinho ou área recreativa. Percebemos que esse é o momento em que os alunos de quatro anos apresentam expressões de felicidade, criam histórias, interagem com outras crianças e movimentam os seus corpos de maneira livre. De acordo com Dayrell (2006, p. 148), a hora do recreio "é o momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação [...]. É o momento da fruição da afetividade, quando os alunos ficam mais soltos, conversam, discutem, paqueram".

Para Educação Infantil o recreio é a hora do brincar, da conversa, dos gritos de alegria, do correr sem medo, ou seja, é durante esses quarenta minutos que as crianças de quatro anos interagem e transformam os objetos em brinquedos, ressignificam o espaço e o que tem nele, como por exemplo: a cadeira vira um cavalo, as rampas são escorregadores, os pratos são chapéus, o pátio torna-se uma grande piscina e assim as crianças criam situações e nomeiam os objetos. Já para as professoras essa é a hora do descanso ou de finalizar a construção de algum recurso e atividade.

Conforme Dayrell (2006), não existe neutralidade na ocupação e estrutura física de uma escola, pois o planejamento de construção, a escolha pela localização e toda a sua estrutura é sempre voltada para atender aos usuários. No caso da escola *Libertação do saber,* a preocupação está no quinto ano do Ensino Fundamental, pois de acordo com a professora Escrava Isaura, "*os alunos do quinto ano a maioria não sabem ler, escrever e tem muitas dificuldades, é difícil quando esses alunos entram nas avaliações, todos nós estamos preocupados"* (Observação participante, 2022). A professora ensina pela manhã na pré-escola (Jardim I - alunos de quatro anos) e à tarde no quinto ano do Ensino Fundamental, por isso ela expressa essa situação, demonstrando na sua expressão facial a tristeza dessa realidade e a ausência de apoio.

Ao vivenciar os espaços da escola, sentimos que ela foi construída para estabelecer uma locomoção rápida das pessoas; a sala de aula é o único espaço para realização de atividades pedagógicas; a ausência de estética e estímulos visuais estreitam as concepções de educação.

A sala de aula, na concepção de Dayrell (2006, p.149), é "um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território". Descrevendo a sala da professora Escrava Isaura, nela há janelas amplas para ventilação, às vezes as crianças sobem nas cadeiras e jogam os seus materiais escolares por essa janela; o quadro branco fica em frente às cadeiras das crianças; a mesa da professora era afastada do quadro, ficando encostada na parede, para facilitar a locomoção da professora que gostava de ficar à frente da sala olhando os alunos.

Havia na sala de aula uma garrafa térmica com água (ela ficava em cima de uma mesa pequena ao lado da estante com livros). Quando acabava a água a auxiliar da sala ou outras pessoas da escola enchiam para as crianças não saírem da sala. Os alunos levavam os seus copos, alguns esqueciam e a professora disponibilizava um copo descartável. Essa garrafa causava situações conflitantes na sala de aula, pois as crianças derramavam água pela sala, algumas escorregavam, outras passavam o pé na água do chão, marcando a sala com suas pegadas. Para as crianças era divertido brincar com a água, mas para professora e auxiliar era o momento de parar a aula e chamar a atenção dos alunos ou enxugar a parte molhada com o pano de chão que ficava na sala.

Na sala de aula as cadeiras e as mesas eram desproporcionais para as crianças, pois a estrutura delas era para as crianças maiores do Ensino Fundamental. Na hora da aula todos deveriam abrir os livros e juntos fazerem as atividades, momento que a professora e a auxiliar ficavam circulando pela sala para auxiliá-los. Alguns alunos finalizavam com rapidez as suas atividades e a professora solicitava que abaixassem a cabeça e aguardassem os outros; ou poderiam desenhar em seus cadernos, mas era proibido levantar-se para atrapalhar os coleguinhas, porém nem todos escutavam esse comando, e na visão da professora, "alguns alunos bagunçavam e atrapalhavam a aula".

Observamos a regulação e a expressão do poder da professora na sala de aula, na busca por controlar, disciplinar e promover o silenciamentos dos corpos das crianças, porque na sua concepção, a sala de aula estará equilibrada e organizada. Essa ideia parte da direção da escola e ela reproduz na sua sala de aula. Mesmo se a professora, em certas situações, apresentar uma postura compreensiva, atenciosa e afetuosa, ela não quer escutar reclamações da direção, assim ela promove o disciplinamento dos corpos. Os corpos, conforme assinala Soares (2006, p. 110), "[...] são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos". Na escola Libertação do Saber conseguimos observar as tentativas da professora e da auxiliar em manter a sala com o

mínimo de “ordem”, assim controlando as saídas das crianças das cadeiras, organizando as mesas e cadeiras para ficarem alinhadas, enfileiradas e ficando vigilantes com o comportamento das crianças, principalmente das crianças com necessidade especiais.

Com base na teoria da percepção de Merleau-Ponty (1999), o corpo está imerso no campo das subjetividades e da historicidade, ele é vivo, porque está em constante transformação quando se comunica com o mundo dos objetos culturais, com outras realidades sociais e dialoga com as tensões e contradições da vida humana. O controle e a regulação permeiam os corpos das crianças, reduzindo o poder da percepção, pois naquele espaço a professora orienta e direciona comportamentos e posturas de maneira sistemática e excessivamente disciplinada.

Apesar dos esforços empreendidos, percebemos a dificuldade da professora e da auxiliar em desenvolver atividades com os alunos com necessidade especiais, que na visão da Escrava Isaura, desestabilizavam a sala quando buscam a modelagem do corpo para serem obedientes às regras e se manterem silenciosos. Para ela, “*é muito fácil a direção me chamar para falar da zuada da minha sala e dizer como eu tenho que fazer, só queria que ela ficasse aqui uma manhã para sentir a minha turma. É muito bom falar do outro, quero ver tá aqui no meu lugar”* (Observação participante, 2022). Compreendemos a necessidade de uma pessoa que possa auxiliar a professora nessa situação, proporcionando apoio nas atividades e organização da rotina dessas crianças.

A escola *Libertação do Saber* tem como missão “oferecer ensino de excelência à comunidade e propiciar condições para a aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare alunos competentes, éticos e com argumentação sólida [...]” (Projeto Político Pedagógico, 2017, p. 22). A escola em seu discurso coloca a ideia da competência, ética e solidez argumentativa dos alunos, formando seres humanos produtivos para o mercado de trabalho. Em sua proposta pedagógica as palavras criticidade e transformação são inexistentes, porque a intencionalidade está em produzir técnicas e desenvolver pessoas úteis e competentes para o sistema capitalista.

Compreendemos que as professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura, por meio da linguagem corporal ou oral, demonstram as suas experiências, posicionamentos e métodos, sendo eles adquiridos no decorrer das interações sociais com o outro. Em Merleau-Ponty (1999), o corpo dos atores sociais está em constante movimento, são dinâmicos e absorvem, por meio do compartilhamento de experiências, expressões e outras maneiras de comunicação. Para o autor, o corpo não é um “depósito de práticas”, mas é vivo sentindo e interagindo.

Neste cenário, as professoras da Educação Infantil obtêm os seus corpos em constante movimento para atender as necessidades das crianças, do sistema e expressar os seus

sentimentos diante do processo. Dessa maneira, não podemos desprezar a linguagem transmitida pelo corpo. Soares (2006, p.109) diz que múltiplas são as faces do corpo, ele é "[...] a inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence", ou seja, os fenômenos sociais, históricos e culturais estão inscritos no corpo dos atores sociais.

Consideramos as professoras como protagonistas da sua história. No seu percurso formativo, saberes foram adquiridos, vivências foram sentidas, guardadas na memória e outras repelidas para não serem rememoradas, e métodos foram elaborados na sua prática para atender as necessidades da sua ação. O ser professora é construído constantemente na relação com o outro, por isso a interação, o encontro com o próximo é a chave para o aprendizado múltiplo.

Na relação interativa, o corpo está se movendo, olhando, sentindo e compartilhando desejos e anseios, daí não ser possível desvincular a prática das docentes dos seus corpos porque na Educação Infantil a relação corpo a corpo é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, visto que as crianças pequenas sentem as vibrações, sentimentos e as expressões do corpo das suas professoras.

Nessa direção, apreendemos, com base em Merleau-Ponty (2006, p.291), que "[...] pela sensação, eu apreendo, à margem de minha vida pessoal, [...] a vida de meus olhos, de minhas mãos, de meus ouvidos, que são tantos eus naturais". Assim, observamos que as duas professoras da Educação Infantil de escolas públicas municipais diferentes obtêm regras escolares para seguir, conteúdos específicos para ensinar e pensar em seus alunos na condução didática, sendo desafiadas no território escolar a apresentar resultados.

Nesse percurso podem surgir práticas para repreender, punir e/ou reduzir o corpo na relação professor-aluno, porque o corpo dócil, disciplinado, manipulado e obediente cumprirá com a perspectiva economicista, sendo que o corpo da professora é oprimido para atender as expectativas do sistema e o do aluno para apresentar as respostas determinadas dessa opressão.

No território escolar, o corpo pode ser visto em segundo plano e de maneira utilitária, necessitando ficar estável e inerte, sem atrapalhar as relações de poder geradas nesse ambiente. O corpo da professora pode ser possivelmente controlado pela teia hierárquica e de poder construída na escola, afetando a sua prática e a relação com seu aluno. Assim, o corpo da professora docilizado, seguindo a lógica, pretende tornar controlado o corpo do seu aluno. Porém, as transgressões ocorrem para negar a punição simbólica promovida nas relações sociais entre os corpos na prática da sala de aula.

Na pesquisa destacamos como basilar a intercomunicação entre os corpos, observando nas atividades corriqueiras do cotidiano das professoras os acontecimentos e as comunicações

que os seus corpos realizam para cumprir com as suas atribuições diárias. Assim, apresentamos a prática-realização, um dos conceitos-chave da Etnometodologia que envolve essa pesquisa.

A nossa atenção está voltada para realidade das professoras, visto que elas criam, inovam, se comunicam constantemente de várias maneiras e mostram como o campo é mutacional. Objetivamos "estar mais próximos das realidades correntes da vida social" (Coulon, 1995, p.30), enfatizando nas descrições as interpretações que os atores realizam do seu campo, da BNCC e da sua prática na Educação Infantil, vendo os movimentos da linguagem corporal e verbal.

Quando dialogamos sobre linguagem, manifestamos a necessidade de expor no processo de construção o conceito de indicialidade. Como afirma Coulon (1995, p. 32), "a vida social se constitui através da linguagem; não a dos gramáticos e dos linguistas, mas da vida de todos os dias". Desta maneira, as pessoas conversam, apresentam gestos, descrevem as suas rotinas, demonstram afetos e desafetos através do olhar, no aperto de mão, na fala e nas expressões faciais, até no silenciar do corpo ele informa algo no processo interativo.

Na trajetória para compreender a prática das professoras da Educação infantil e a sua atuação com a BNCC, os símbolos do corpo e da oralidade ganham sentidos complexos. Como estamos vivenciando e sendo membros em dois campos de atuação – duas escolas públicas da cidade de Bom Jesus-PI, somos continuamente desafiados a articular e sentir os movimentos das protagonistas sociais no campo de maneira participativa, sempre lembrando que os seus corpos exalam os códigos culturais da coletividade.

A linguagem torna-se uma ferramenta indispensável para construir com os membros do grupo performances necessárias para solucionar as situações rotineiras. De acordo com Schutz (*apud* Coulon, 1995, p.12), "[...] desde o princípio, nós, os atores no cenário social, vivemos o mundo como um mundo ao mesmo tempo de cultura e natureza, não como um mundo privado, mas intersubjetivo [...]". As relações intersubjetivas implicam na intercomunicação e no uso compreensivo da linguagem desenvolvida no grupo social, assim, os membros em seu grupo socializam os seus etnométodos e reconstroem diariamente o seu cotidiano.

Ser membro é conviver, dialogar, partilhar experiências e compreender os fenômenos que emergem das relações entre as pessoas do grupo. Relacionando com a teoria do social, o essencial é a "[...] a investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana" (Garfinkel, 2018, p. 101).

O ser humano edifica a sua história, ele é o protagonista e diretor do seu espetáculo, sendo que as cenas da trama são escritas pelos encontros e desencontros com o outro. Conforme

Zumthor (2007), “o mundo deixa marcas” no corpo e diante delas o ser tece os seus conceitos e concepções sobre os objetos.

Na ótica de Merleau-Ponty (2006), o corpo está em movimento constante com a prática, sendo um corpo vivo, aquele que se levanta e vai de encontro com o mundo. Assim, os professores que atuam na pré-escola, vivem e dialogam com os corpos infantis, realizam buscas que possam conduzir as vozes das crianças para experimentar o mundo.

Dessa maneira, existe o encontro entre os corpos dos professores com o dos alunos, visando o propósito de conquistar através do processo ensino-aprendizagem os seus espaços sociais. Nesse sentido, o professor da primeira infância busca ser reconhecido na sociedade como um profissional que através da sua prática auxilia no desenvolvimento pleno dos seus alunos e da sociedade (a família, o professor, e a escola), e almeja que o aluno aprenda os conteúdos essenciais dessa etapa para progredir. Essa busca acontece no eixo dos encontros e é alicerçada pela interação social.

Nesta perspectiva, Elias (1998, p.84) destaca que “o encontro com a pessoa real prende a atenção de maneira muito diferente da que faz uma pintura”. O autor destaca, ainda, que “a pessoa real fala conosco [...] tacitamente apela para nossa ajuda. Incontrolavelmente somos envolvidos. O rosto na tela não solicita qualquer envolvimento pessoal”. No seguir da abordagem Etnometodológica, o encontro e o envolvimento entre os seres humanos originam dados visíveis e não visíveis, podendo transparecer a intimidade presente na relação social.

Portanto, os corpos dos protagonistas sociais estão vivos e se fazem vivos, não somente para atender as demandas sociais estabelecidas pelo seu palco de atuação, mas para experienciar as interações sociais e realizar as suas conquistas individuais e coletivas.

Para escolhermos as nossas interlocutoras, partimos dos seguintes critérios: ser professora da Educação Infantil há mais de dois anos, trabalhar em escolas públicas situadas na periferia da cidade de Bom Jesus-PI, ser formada em Pedagogia com especialização na área da docência, e vivenciar de maneira contínua e participativa as formações e planejamentos promovidos pela Secretaria de Educação do município.

Como docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em Bom Jesus-PI, tivemos a oportunidade de conhecer as interlocutoras no decorrer de algumas atividades realizadas anteriormente nas escolas, tais como: estágios supervisionados, atividades de extensão e cursos de curta duração oferecidos pela UESPI. Assim, dialogamos com a gestão das escolas e com as professoras apresentando a pesquisa; em seguida realizamos convite para participarem, elas aceitaram e construíram juntamente conosco todos os processos da pesquisa.

Para apresentar as interlocutoras, construímos uma linha do tempo com destaque para as suas ações formativas. Dessa maneira, realizamos primeiramente a descrição da Dona Baratinha (professora da escola *Educandário Infantil Dona Baratinha*). Ela cursou Pedagogia na UESPI da cidade de Bom Jesus-PI, em seguida entrou no curso de Letras Português na mesma universidade. Foi coordenadora da Educação Infantil por quatro anos e nessa função ela recorda que "*sentava, planejava e nesse tempo ainda se usava o mimeógrafo e mandávamos os bloquinhos de atividade tanto para áreas urbanas como para as rurais"* (Observação participante, 2022). No decorrer da sua descrição, Dona Baratinha falou com o sentimento de saudade da sua participação na coordenação de alfabetização para acompanhar os alunos com defasagem série/ idade. Lembrou de um Programa que na sua visão foi necessário para sua formação chamado de Programa de Formação de Alfabetizadores, o PROFA. Mas a sua manifestação de alegria ocorreu ao relatar da sua aprovação no concurso e a partir desse momento ela foi organizando a sua caminhada na área da Educação, destacando a sua satisfação em vivenciar a Educação Infantil como professora, apontando: "*eu gosto muito da Educação Infantil e se Deus me ajudar vou passar muito tempo na educação infantil*" (Observação participante, 2022). Ela fala da Educação Infantil com afeto, e declara a sua vontade de estudar e aperfeiçoar constantemente os seus conhecimentos, aspirando realizar um mestrado.

Figura 4 - Linha profissional da Dona Baratinha



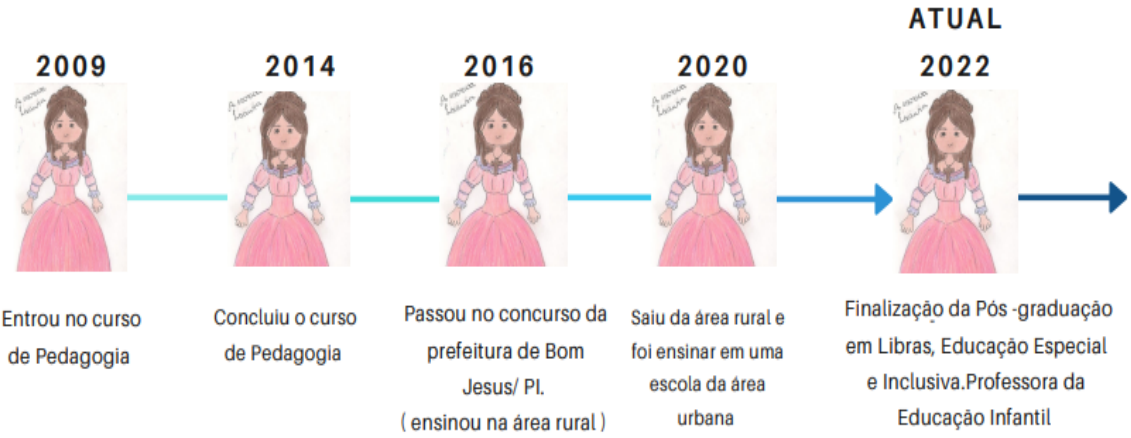
Fonte: Arquivo pessoal construído pela pesquisadora (2022).

A Escrava Isaura, professora da escola *Libertação do Saber*, obteve a sua formação na UESPI no campus de Floriano-PI. Após a conclusão do curso de Pedagogia, ela realizou várias tentativas para passar no concurso da prefeitura de Bom Jesus-PI e conseguiu em 2016 ensinar na área rural da mesma cidade. Nesse período, ministrou aula no 1º ano do Ensino Fundamental e também esteve envolvida com o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) e na sua

fala a Isaura aponta que: "*como eu fui a última do concurso a ser chamada, eu peguei as turmas que ninguém queria"* (Observação participante, 2022).

Por motivos pessoais, a professora Isaura pediu para ensinar na área urbana da cidade de Bom Jesus-PI, e iniciou as suas atividades na Educação Infantil, conforme ela relata a experiência: "*foi assustador chegar na sala da Educação Infantil e ver muitos meninos, quase 40 alunos. Em seguida, suspenderam as aulas por causa da pandemia e ficou mais tranquilo, eu entrava 8h e saia 10h da manhã da sala virtual"*, sendo que essa rotina foi modificada ao entrar uma nova gestão, e que conforme relata a professora: "*passamos a trabalhar pela manhã completa, apresentávamos os vídeos gravados disponibilizados pelo programa Alfa e Beto. Esses vídeos mostravam uma realidade que não existia, uma coisa enfeitada"* (Observação participante, 2022).

Figura 5 - Linha profissional da Escrava Isaura



Fonte: Arquivo pessoal construído pela pesquisadora (2022).

Finalizando essa etapa de construção da linha profissional das interlocutoras, apresentamos como será o processo de produção dos dados, considerando os dispositivos que serão utilizados neste estudo.

2.3 Produção dos dados

O ato de envolver-se com o campo requer do pesquisador a compreensão dos movimentos dos atores sociais, pois são eles os construtores da realidade social. Nessa perspectiva, o compreender – ação tão cara para a Etnometodologia – está em sentir, escutar,

viver e participar com o outro, e esse outro não está distante do nós. Por meio do outro percebemos o mundo e as complexidades existentes, nos mostrando a necessidade de olhar para as relações sociais performatizadas no coletivo.

O Etnometodólogo, ao envolver-se com o campo e com os atores sociais, passa a se despir de preconceitos para perceber os ditos e os não ditos, as performances sociais e as mutações ocorridas diariamente no campo que é repleto de vidas que relatam a sua ação no mundo, sendo essencial lançar os olhares para as performances dos protagonistas da pesquisa, pois "cada *performance* é um mundo em si, uma cenografia única no decorrer da qual os gestos corporais serão eles próprios únicos [...] (Jeudy, 2002, p.116).

O ser humano é performático[10] social, aquele que cria os etnométodos com a intencionalidade de suprir as necessidades diárias e movimentar o seu campo de atuação. Por isso, na nossa pesquisa escolhemos trilhar pela observação, seguir para o registro e proporcionar o detalhamento dos fenômenos na descrição.

Desse modo, nos lançamos na empreitada de compreender as práticas das professoras da Educação infantil a partir dos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI, considerando que é na prática dos atores sociais que a cultura é tecida, os fenômenos se mostram e as interferências externas e internas são divulgadas.

Na pesquisa em Educação (com viés sociológico) o eu-pesquisador, compartilhando as ideias de Elias (1998), participa dos fatos que estuda e se propõem aos perigos que o objeto de estudo apresenta, sendo compreensível a predominância de uma abordagem envolvida. Elias (1998) lembra que alguns conceitos-padrões foram elaborados pensando no homem enquanto grupo organizado, um desses conceitos é a ideia de sociedade. O homem é um animal social que passa pelo processo metamórfico, galgando cada etapa da sua vida de maneira coletiva (em grupo) para reinventar o seu eu. Através dessa lógica, o sujeito inventa a sociedade (o grupo, a comunidade, o seu campo) e consequentemente é ali transformado em um processo dialético.

Considerando a pesquisa como um processo, nas lentes do sociólogo citado, precisamos observar as pessoas como seres plurais, aqueles que estão em fluxo contínuo com o mundo, em constante desenvolvimento. Para ele, o homem não pode ser visto enclausurado em si, como um ser isolado, isso porque em Geertz (2008) compreendemos que as pessoas estão interligadas

[10] Erving Goffman (2007) utiliza a expressão performance social tendo como base o ato de representar socialmente, ou seja, o ser humano desempenha papéis sociais, encena situações, constrói cenários sociais que afetam o outro e que consequentemente é afetado. Dessa maneira, a performance de cada pessoa passa a ser modelada pelo outro, e essa concepção de performance social desencadeia a expressão "atores sociais" (Goffman, 2007, p.31).

por teias de significados atreladas à cultura do seu grupo, nos fazendo lembrar da condição de membro, conceito-chave da abordagem Etnometodológica, ou seja, quando o pesquisador está engajado no estudo, ele juntamente com o grupo compartilha a linguagem, os momentos e as situações circulantes no campo.

Com base nessa compreensão, selecionamos e direcionamos como um dos dispositivos da nossa pesquisa a observação participante, que nos permite adentrar no campo e tornar-se membro. Na perspectiva da produção de dados há o entrelaçamento da Teoria do Social com a Etnografia, visto que, na prática da pesquisa de campo, "os etnometodólogos [...] se veem obrigados a usar instrumentos de pesquisa emprestados da etnografia" (Coulon, 1995, p. 85).

O detalhamento dos fatos somente será possível através da observação participante, "o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural" (May, 2001, p. 177). Mas, na Etnometodologia, a observação participante necessita ser extensa para garantir que o pesquisador tenha condições de implicar-se no campo e dialogar com os atores sociais, objetivando compreender os seus etnométodos.

A observação participante é um dispositivo[11] que segue uma sistematização fundamentada em etapas de organização e registro. Dessa forma, a função do pesquisador na ação de observar é ordenada pelo maior ou menor envolvimento no campo de pesquisa, uma vez que por intermédio desse dispositivo o pesquisador/observador poderá se tornar membro e após a sua afiliação com o grupo será possível operacionalizar a descrição detalhada dos fatos.

O uso da observação participante teve como finalidade favorecer a inserção da pesquisadora no campo, para que ela pudesse interagir, conviver e compreender a linguagem dos membros, tornando-se membro filiado. Esse dispositivo auxiliou na ação de descrever os desafios, as inquietações e as práticas das docentes diante a atuação com a BNCCEI. No decorrer do trabalho apresentamos as falas, observações e situações que foram partilhadas na sala de aula e que estavam continuamente sendo registradas no diário de campo. Neste sentido, observamos, participamos com o grupo nas diversas atividades e vivenciamos o cotidiano dos atores, com a intenção de realizar a descrição densa.

[11] Compreendemos o Memorial e a Observação Participante (diário de campo) como Dispositivos, ou seja, possíveis caminhos que são construídos coletivamente para compreender os etnométodos das professoras e a partir deles estabelecer um diálogo formativo, pois as narrativas expostas são utilizadas para refletirmos coletivamente sobre as práticas, vivências e experiências docentes. Conforme Figari (1996, p.30), a palavra dispositivo "não é uma simples categoria descritiva dos sistemas de formação, mas que é, em si mesmo educativo quando desempenha um papel formador". Assim, o Memorial e a Observação participante (diário de campo), tem um papel formador, imbuído de reflexões.

Geertz (2008) defende a descrição densa como uma maneira de registrar os detalhes da cultura, das expressões e relações sociais de um grupo, não tendo como finalidade realizar uma análise ou um diagnóstico da realidade da social, mas a ampliação do universo da narração humana, viabilizando a compreensão dos fenômenos presentes na linguagem (gestual, corporal, oral e expressões nativas do grupo).

Destacamos que para a Etnometodologia a observação participante é essencial para inserir o pesquisador no cenário dos atores sociais, fazendo com que ocorra a interação e o diálogo entre a cultura do observador e do grupo observado. No contexto interativo, o observador é impulsionado a perceber e agir conforme as interpretações dos atores do grupo, participando das relações e buscando compreender os contextos.

Nessa perspectiva, podemos observar e compreender os conceitos-chave da Etnometodologia, ou seja, a relatabilidade ou *accountability*, a reflexividade, a prática realização, a indicialidade e a noção de membro, a partir dos movimentos produzidos através da observação participante.

A relatabilidade ou *accountability* é um conceito que se caracteriza pela reflexividade e torna-se racional por ser realizada em um contexto ou uma situação em que as ações podem ser descritas e apresentadas utilizando a razão. Garfinkel, citado por Coulon (1995), esclarece que a Etnometodologia está interessada em estudar as atividades cotidianas dos atores sociais e os seus métodos utilizados no dia a dia, sendo essas atividades racionais e relatáveis, ou seja, os atores narram, relatam as suas situações reais e descrevem a organização ordinária das atividades corriqueiras.

No contexto da vida prática, há a reflexividade que, na visão de Coulon (1995, p. 41), "designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. É a propriedade das atividades que pressupõem ao mesmo tempo em que tornam observável a mesma coisa". Assim, os atores realizam as suas práticas sem interromper o momento da ação para pensar sobre, mas agem conforme a sua experiência de mundo.

O conhecimento do mundo real ou do senso comum movimenta o campo através das ações dos membros e dessa maneira "a reflexividade designa a equivalência entre escrever e produzir uma interação, entre compreensão e a expressão dessa compreensão" (Coulon, 1995, p. 42), considerando que, esse conceito presume que as ações produzidas pelas pessoas são idênticas aos procedimentos usados todos os dias e essa característica torna a ação descritível. Porém, situações imprevisíveis podem ocorrer e novos processos podem ser elaborados pelos atores no campo, fazendo parte do seu repertório de experiências.

Evidenciamos que esses conceitos são visíveis nas interações e trocas realizadas no campo e a prática da realização como um conceito da Etnometodologia inclina-se para as atividades práticas, isto é, situações que ocorrem na vida prática dos atores, expondo o raciocínio sociológico prático. O pesquisador que desenvolve a teoria do social em suas pesquisas somente conseguirá compreender para descrever os fenômenos se participar das atividades corriqueiras e desenvolver a escuta dos atores em seu campo de atuação.

Assim, os etnométodos, as linguagens e as transformações que acontecem no campo, com base em Coulon (1995), partem de um raciocínio lógico elaborado pelos atores para proporcionar sentido à sua vida prática. Nessa vertente, rejeitamos as concepções tradicionais que defendem a sociedade como um sistema estável, regrado e normatizado pelo sistema social, pois os atores relatam e modificam as suas realidades sociais, sendo o campo repleto de contradições e lutas sociais. Assim, os "etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social que os outros sociólogos" (Coulon, 1995, p. 30).

Vale salientar que não é suficiente somente estar inserido no campo, pois para compreender as experiências do outro é essencial vivenciar com as pessoas o seu campo e as situações que ele vivencia e isso é possível quando o pesquisador consegue estabelecer o diálogo e a interação por meio da linguagem. Nesse cenário está o conceito da indicialidade, destacando que "a vida social se constitui através da linguagem: não a dos gramáticos e dos linguistas, mas a da vida de todos os dias" (Coulon, 1995, p. 32).

As ações indiciais para serem percebidas exigem do outro diversas informações que somente são conseguidas quando se torna membro filiado. Com a transposição do termo indicialidade pela Etnometodologia para o cenário das ciências sociais, passamos a considerar que as formas simbólicas, como os gestos, as regras, as palavras e as ações, comunicam e tem seus significados conforme o contexto em que se apresentam no campo de atuação dos atores (Coulon, 1955).

A linguagem do grupo é um ponto necessário, pois as expressões do corpo, da fala e da face, pois nos mostram os sentimentos, as ideias e as ações do outro. Como Merleau-Ponty (1999, p.284) apresenta, "a cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão". Diante desse exemplo, percebemos que as sensações, os sentidos e as formas de ser no mundo partem dos movimentos construídos na interação social. Assim, a experiência é anunciada por meio da linguagem dos gestos, da fala e das percepções corpóreas.

Desta maneira, quando há a inserção do pesquisador no campo com o propósito de compreender a realidade social, a linguagem e a ação comunicativa tornam-se instrumentos

essenciais, surgindo no cenário para descortinar as diversas percepções e entendimentos sobre o objeto de estudo.

Por isso ser aceito pelo grupo e se tornar um membro afiliado é fundamental, pois o Etnometodólogo, ao dominar a linguagem natural do grupo, terá mais elementos para compreender a realidade social dos atores. Daí podermos afirmar que a noção de membro é um dos conceitos essenciais da teoria do social, porque é no decorrer das interações, aproximações e vivências com o grupo que as intimidades do campo são descortinadas, as subjetividades interpretadas coletivamente e os fenômenos aparecem para nos mostrar a realidade social do outro.

Esses conceitos-chave nos possibilitam enxergar o campo e a realidade social dos atores pela ótica da coletividade, de maneira humanizada, sem julgamentos ou conceitos pré-concebidos. Reconhecemos que as pessoas em seus grupos sociais agem e dão sentido à sua realidade se apropriando de significados produzidos pela cultura do seu próprio ambiente. Acrescentamos que os conceitos-chave se interligam no campo e se apresentam no decorrer da ação dos atores, e frisamos que para o desenvolvimento deste estudo faremos uso dos conceitos de indicialidade, de prática/realização e da noção de membro. Nessa perspectiva, o pesquisador que desenvolve a observação participante torna-se parte do grupo, aprendendo os discursos e vivenciando o universo dos atores para melhor compreender.

No viés dos estudos sobre esse dispositivo, pontuamos três características: o tempo, o lugar e a circunstância. Ao discorrer sobre o tempo, destacamos que o observador é aquele que está no campo em um tempo que possa atender aos seus objetivos e metodologia. No caso da abordagem teórico-metodológica da nossa pesquisa, a Etnometodologia, a observação participante segue em toda a pesquisa, ou seja, ela está presente do início ao fim da pesquisa, havendo uma constância e vivência com o campo.

Trazendo a concepção de lugar, cabe ao pesquisador/observador registrar as interações observadas e o ambiente no qual acontecem as relações, pois, por meio dessa ação, aquele que observa terá uma aproximação com os aspectos da realidade social do grupo e propiciará aos leitores uma organização mental do campo em estudo. Atrelando aos fundamentos etnometodológicos, o detalhamento do lugar, ou melhor, a descrição dos espaços do campo e os eventos que são desenvolvidos nele fazem parte do contexto ou do enredo da pesquisa. Nesse sentido, a teoria do social valoriza todas as relações que estão direcionadas ao objeto de estudo, ao campo e aos atores sociais (os construtores do seu campo e modificadores da realidade social).

Em relação à ideia de circunstância, Geertz (2008) coloca que os sujeitos são entrelaçados a teias de significados que podem ser descritos de maneira compreensível. Além disso, o autor apresenta questões essenciais para a observação do participante em sua obra *A interpretação das Culturas*, como a multiplicidade de signos que podem aparecer no campo e proporcionar ao pesquisador a sensação de inquietação e as irregularidades que somente serão compreendidas quando ele entrar no domínio imaginativo dos atores. Pontuando os estudos do autor referido, o pesquisador não deve tornar-se um nativo ou copiar as suas ações, pois a concepção da Etnometodologia é a compreensão das práticas dos sujeitos sociais mediante o diálogo e a vivência como membro.

No percurso da observação participante, como dispositivo que possibilita a descrição densa, importa lembrar que nesse processo de interação e convívio com o grupo o pesquisador ressignifica os seus olhares para tecer os seus caminhos epistemológicos, sendo impossível o controle a manipulação dos fenômenos.

Ao associar a observação participante com as bases Etnometodológicas, percebemos que a dialogicidade é essencial, pois o pesquisador/observador é um ser humano com cultura, história e experiências que, ao entrar no campo de estudo, depara-se com outras realidades sociais e, além de buscar os objetivos da sua pesquisa, ele também aprende novas maneiras de fazer.

A prática da observação embasa o acompanhamento, o registro, o diálogo com os atores sociais e as vivências com os movimentos que ocorrem no campo, exigindo do pesquisador a interligação da sensibilidade com a organização técnica para compreender os fenômenos que vão surgindo e se modificam constantemente no cenário da pesquisa. Quando pontuamos a sensibilidade na pesquisa, é o cuidado em observar, escutar e descrever.

O envolvimento é proporcionado pela relação "face a face". Em Goffman (2011, p.13) a face define-se como "o valor social positivo", o lado do seu "eu" que será aceito pelo outro, aquilo representado como positivo, como: a honra, a bondade, a responsabilidade e outros valores que o ator social queira trazer para o espaço da visibilidade. Assim, são características sociais aprovadas pelo outro, por isso podemos dizer que os atores sociais seguem uma linha de atuação, conforme a interação com o outro.

Ao tecer a observação participante, vamos nos constituindo membro e interagindo com o outro, proporcionando a relação "face a face", havendo inicialmente uma preocupação em manter padrões de comunicação, uma configuração institucionalizada, mas que será reconfigurada diante da confiança obtida no processo da pesquisa. Seguindo essas ideias, na

observação participante precisamos sentir o outro: no olhar, nos gestos, nas expressões e nos enunciados verbais que são direcionados de modo intencional ou não.

Flick (2009) caracteriza a observação participante como "menos padronizada". Entendendo esse dispositivo no ponto de vista do processo, necessário é cumprir com duas etapas: na primeira os pesquisadores serão participantes, acessando o campo e os atores; e na segunda etapa tornarão a observação concreta e orientada para os pontos essenciais e norteadores da pesquisa.

A compreensão dos fenômenos sociais é permitida na relação interativa do pesquisador com o campo, tendo ao longo da observação participante a descoberta dos minúsculos detalhes construtores dos enredos e do cenário de atuação dos protagonistas da pesquisa. Assim, o espetáculo da realidade social é apresentando nas lentes dos pesquisadores quando há a filiação, aceitação e confiabilidade dos atores para com o pesquisador.

A nossa intencionalidade não é interferir no campo de maneira direta, propondo ações, reflexões ou mudanças no fazer dos atores sociais, mas está no ato de compreender. A postura compreensiva requer, na voz de Bourdieu (2008), "uma comunicação não violenta", sendo basilar na visão desse teórico uma relação próxima e familiar do pesquisador com os atores sociais. Além disso, essas características podem despertar para analisar de maneira compreensiva os etnométodos expostos na prática do ser na construção do seu cotidiano.

O compreender parte da sensibilidade em interagir com os protagonistas de maneira compreensiva, viabilizando estratégias para o campo falar por meio dos sentidos, da cognição, da ética, da afetividade e de outros movimentos dos atores sociais. Nessa concepção, para compreender necessitamos estabelecer relações com o grupo de maneira a interagir com as situações do cotidiano, compartilhar a linguagem, partilhar experiências e saberes e escutar os conflitos, soluções, afetos e desafetos durante o processo interativo.

Na Etnometodologia é essencial a observação participante, não para interpretar, mas para compreender as interpretações que os atores sociais fazem sobre as suas realidades. Nessa rota somos direcionados a descrever com riqueza de detalhes, projetando as configurações do vivido através da escrita.

Nessa trajetória de observar e registrar, Geertz (2008) afirma que o discurso social deve ser anotado, registrado para ser revisitado. E, na Etnometodologia, as anotações dos etnometodólogos propiciaram a reflexão da realidade social dos atores. Na visão de Macedo (2010, p.134), "[...] além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados [...]".

Os etnometodólogos, conforme destaca Coulon (1995, p. 30), [...] têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social", assemelhando-se com algumas ações dos etnógrafos, pois estes também necessitam se relacionar diretamente de maneira participativa com a realidade social do grupo. Nesse viés, enfatizamos que a Etnometodologia tem bases de aproximação e de distanciamento com a Etnografia e uma das aproximações é a necessidade de viver com o grupo, observar os movimentos reais dos atores sociais e assim fazer uso dos seus dispositivos para produzir os dados (a observação participante e a descrição densa).

A descrição, na visão de Geertz, deve ser densa e alicerçada em três bases: a ideia de viver com o grupo, o conceito de cultura e o pesquisador-autor. Assim, apreendemos que descrever densamente é acessar o mundo de acontecimentos e as possíveis relações que ocorrem no plano das interações entre os protagonistas sociais. Nessa concepção de densidade o observador/descritor do cotidiano elabora em seus diários de campo o momento dentro e fora do campo de atuação, cumprindo as etapas de seleção, organização e aprofundamento das percepções e essências presentes na prática das professoras da Educação infantil.

Na visão de Bogdan e Biklen (1994, p.152), "[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais". O primeiro é descritivo "[...] e o outro é reflexivo". Assim, a descrição densa precisa ser registrada. Para os autores, no diário em seu caráter descritivo "a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas".

Ressaltamos que, além de ser descritivo, o diário de campo conduz para a ação de refletir sobre as situações apresentadas no campo, sendo a "parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152). Destacamos que quando uma pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa e Etnometodológica, ela precisa da prática da descrição e da reflexão para trazer possíveis argumentos compreensivos. Assim, os diários de campo que são construídos no *lócus* da pesquisa, vislumbrando os contextos e os etnométodos dos atores sociais, e conduzindo o pesquisador para a técnica do detalhamento dos fatos e aprofundamentos da prática vivida com o grupo.

No diário de campo é registrado o que escutamos e experienciamos no universo da pesquisa. Algumas anotações podem ser realizadas no espaço em que estão inseridos os atores sociais e outras no seu momento de rememorização. Diante disso, a memória passa a ser um mecanismo biológico basilar para essas anotações. Conforme Bogdan e Biklen (1994), existem sensações e aspectos que ficam na memória do pesquisador, tais como: os cheiros, os olhares, os gestos, os sorrisos e os movimentos que são registrados após a vivência com o grupo.

Esse dispositivo de pesquisa de campo desengatilha sensações, informações e tensões que foram descritas. Ao inscrever o discurso humano, o pesquisador "transforma os acontecimentos do passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente" (Geertz, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, a observação participante abarca o diário de campo como um dispositivo que auxiliará a rememorar os envolvimentos e perceber os distanciamentos estabelecidos no campo com os atores sociais. Nesse percurso há a necessidade da disciplina e constância na escrita, pois o pesquisador não pode esquecer de registrar, conforme o tempo e o dia observado. Esse movimento com base na observação e no registro proporciona descrições detalhadas do ambiente, das pessoas e das situações reais que são imprescindíveis para embasar o trabalho científico com base na Etnometodologia.

O diário de campo permite o registro dos sentidos que os atores sociais imprimem na sua prática diária, porém a percepção das expressões corporais, gestuais e verbais acontecerá quando o pesquisador/observador desenvolver a escuta sensível. Esse método alicerçado em Barbier (1998) possibilita para a pesquisa em Educação apresentar o imaginário, o afetivo e o cognitivo dos protagonistas do estudo.

Para esse autor, a existencialidade e a aceitação dos atores sociais, sem julgamentos ou medições, proporcionam compreensão da realidade. Por esse lado, a observação participante na Etnometodologia é um dispositivo que está além da interpretação das culturas, uma vez que parte de múltiplas referencias e da escuta sensível para compreender o fluxo do campo.

Vale salientar que para esse cenário ser desenhado no âmbito da pesquisa, o grupo necessita permitir e mostrar-se confiante. Nesse sentindo, precisamos nos tornar membros, e para isso estivemos na escola, dialogando com todas as professoras, tomando o cafezinho com as professoras, conversando com a direção da instituição, participando das festividades e formações dos campos.

Houve um momento em que as pessoas das duas escolas passaram a sentir a nossa ausência em algumas ocasiões, a nos colocar na lista das festas e a exigir a nossa participação em todos os movimentos do campo. Nesse sentido, percebemos que nos tornarmos membros quando estávamos conversando e compreendendo a linguagem do grupo e estabelecendo as relações com as regras das duas escolas.

Assim, não basta apenas a presença social do pesquisador no campo. É necessário dominar a linguagem natural do grupo e experimentar a realidade dos atores. O acolhimento, a preocupação e a vontade de compartilhamento de experiências nos dois territórios vividos proporcionaram para essa pesquisa expor a realidade dos atores sociais.

Sentimos, através do envolvimento com o campo, os corpos das duas professoras sendo disciplinados e organizados para atender às obrigatoriedades da Secretaria de Educação do município, dos pais das crianças e da direção escolar. Observamos a linguagem do grupo e começamos a entender símbolos, gestos, sinais e expressões formuladoras de mensagens, assim nos afiliamos ao grupo.

Tornar-se membro, nas palavras de Coulon (1995, p. 48), é "filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional". Também destacamos que no curso inicial da interação com as professoras algumas inquietações surgiram, mas de maneira contínua estabelecemos os nossos diálogos e construímos pontes de afeto e confiança. Passamos a conhecer as regras, comportamentos, gostos e maneiras de organização de suas rotinas como docentes da pré-escola.

Nesse contexto, o membro é um ser "dotado de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que o fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca" (Coulon, 1995, p. 48). E nós, no processo de nos encaixar nos campos para compreender a rotina e as operacionalidades das docentes, desenvolvemos mecanismos sociais que partem da escuta sensível, do respeito com o outro e da postura ética.

Com esse olhar da pesquisa social em Educação, visamos compreender os fenômenos presentes no campo e consequentemente as práticas das protagonistas da pesquisa, duas professoras da Educação infantil de uma escola municipal em Bom Jesus-PI, percebendo que elas obtêm percursos formativos edificados no coletivo, com o outro para fundamentar, reinventar ou inventar as suas práticas no seu contexto de atuação.

Desse modo, foi essencial buscar junto aos docentes saber sobre seus percursos formativos, a sua prática na Educação Infantil para trabalhar com os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e se a sua atuação na sala de aula permite ações que possibilitem a experimentação, o faz de conta e as brincadeiras. Para tanto, elaboramos um roteiro de memorial (Apêndice A) organizado por etapas para as professoras registrarem as suas memórias e consequentemente realizarem as suas reflexões sobre a sua prática no contexto da BNCCEI.

No momento em que a Dona Baratinha e a Escrava Isaura suspendem a sua prática e escrevem sobre ela, as docentes passam a buscar na memória o fenômeno que na sua vivência tornou-se experiência, ou seja, aquela situação que teve significado para sua vida e fez sentido para a atividade como docente. Assim, elas foram desafiadas a escrever e Dona Baratinha relata sobre esse dispositivo: *Eu nunca tinha escrito sobre as minhas aulas e a minha sala de aula,*

eu cansei de pensar para escrever, pegar lá da mente, o que se passou as vezes é difícil (Observação participante, 2022*).* E a Escrava Isaura relatou que: *Achei difícil no início, mas escrever sobre mim e sobre as minhas aulas mostrou que eu devo escrever mais para saber onde melhorar* (Observação participante, 2022).

De acordo com Ostetto (2017, p.23), a ação de registrar "[...] não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como espelhar o real", mas é através do registrar que as docentes refletem e apresentam para o outro os seus métodos, sentimentos e reflexões sobre os seus alunos, a sua sala de aula, o seu planejamento e a sua situação como professora da Educação Infantil de uma escola pública no sul do estado do Piauí.

Assim, as nossas narradoras têm a possibilidade de registrarem através do memorial as suas narrativas relacionadas ao seu cotidiano que, na visão de Certeau, Girard e Mayol (1996, p.31), é "aquilo que nos é dado cada dia (ou que no cabe em partilhar), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...]". Assim, no cotidiano dessas docentes existe uma rotina definida, uma hierarquia a ser respeitada, as relações de opressões e situações mutáveis, pois as práticas diárias se alteram conforme as ações dos atores.

Concordamos com o pensamento de Friedmann (2020, p.26) no sentido de que "as vozes dos outros ecoam de alguma forma dentro de cada observador, leitor ou ouvinte. Essas são as conexões de trocas que nos humanizam pela possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro". O memorial produzido por Dona Baratinha e Escrava Isaura possibilitou a compreensão do nosso objeto de estudo auxiliando, também, no nosso processo de humanização como pesquisadora da área da Educação porque para ver, sentir e ouvir outras realidades é essencial estar no campo e nos colocar no lugar das protagonistas dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, o memorial favoreceu às professoras voltarem para si, realizando o retorno à memória. Passeggi (2021, p.6) coloca como significativo nesse retorno à memória o percurso "reflexivo-crítico que se realizou durante a travessia de transfiguração da experiência vivida em experiência narrada" que, segundo Caporale (2016), o memorial de formação profissional pode ser configurado como um instrumento que apresenta a prática da formação ou da autoformação.

Destacando a ideia da experiência narrada, "o narrador toma o real como uma tarefa e não como um dado. Ele não busca o significado das coisas, mas sim a sua verdade" (Benjamin, 1994. p. 197). É exatamente o que as professoras enunciam em suas interpretações sobre a realidade vivida, falam as suas verdades e mostram para o pesquisador aquilo que elas, na posição de narradoras, querem ou acham importante apresentar.

Para Passeggi (2000, p. 4), “o memorial adquire um valor social e afetivo para o autor”, nesse dispositivo o passado, presente e um futuro idealizado se interligam para promover ideias e reconfigurar os contextos dos autores. Em Prado e Soligo (2005, p. 5), no ato de construir o memorial, “[...] visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram esquecidos no tempo”. Nesse viés, entendemos por memorial um depoimento escrito de uma narrativa, desenvolvido pela rememoração reflexiva e a significação dos fatos experienciados. Essa afirmativa é fundamentada em Brito (2010, p. 57), ao definir que o memorial é um “[...] relato escrito de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas”

Dessa maneira, o memorial é o caminho para descortinar sentimentos guardados e indicar perspectivas de reconstrução de práticas e processos. Ao narrarem as suas memórias, as professoras constroem sentidos no mundo. Assim, as protagonistas sociais narram em seus memoriais e espalham as suas vozes para relatar como operacionalizam os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em seus contextos.

Na subseção a seguir apresentamos os contextos que compõem o ciclo de políticas, interligando-o com Teoria da atuação como proposta teórica para interpretar as práticas das professoras a partir da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI).

2.4 A Etnometodologia e a Teoria da Atuação

Na interpretação das narrativas das professoras identificamos os conceitos-chave da Etnometodologia (a noção de membro, relatabilidade ou *accountability*, reflexividade, indicialidade, prática-realização) e interligamos com as concepções, sentimentos, ideias e expressões que elas relatam sobre a BNCCEI e o programa Alfa e Beto (programa presente na rede municipal de ensino de Bom Jesus-PI). Nesse cenário, interpretaremos a atuação das professoras dentro da sua realidade, incluindo nas nossas discussões a Teoria da Atuação.

Na teoria da Atuação, os atores sociais são atuantes na política, eles interpretam e fazem a política ser real no campo. Assim, a palavra implementação é substituída por atuação e a escola é configurada como um território múltiplo de negociações que originam artefatos políticos para transmitir mensagens específicas de ordem e controle.

Essa teoria estabelece diálogos com as concepções Etnometodológicas porque a teoria do social se preocupa em compreender as engenhosidades que são construídas diariamente

pelos atores sociais em seus campos (os etnométodos) e a teoria da atuação também traz como objetivo entender as atuações dos atores sociais em seu contexto situacional, incluindo as suas traduções sobre as políticas em que estão envolvidos.

No palco da política de currículo, a gestão escolar, o sistema Educacional do município de Bom Jesus-PI e as Pedagogas da Secretaria (que têm a função de auxiliar no processo formativo das professoras, avaliam os alunos e os professores) realizam interpretações sobre a BNCCEI, apontam os seus posicionamentos diante do documento e emitem orientações que são traduzidas pelas professoras. No entanto, elas utilizam a sua racionalidade prática e cultura profissional para selecionar, planejar e agir conforme as necessidades do seu contexto. Dessa maneira, a política acontece devido aos etnométodos que são construídos e reconstruídos no contexto real da sala de aula.

A Teoria da Atuação foi elaborada por Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun e teve a sua criação a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Na perspectiva dessa teoria, observamos as professoras como construtoras de sentidos, abandonando a ideia da implementação de políticas (retirando essas bases lineares de compreensão da política) e considerando as profissionais como aquelas que atuam nas escolas e recontextualizam as políticas ao longo da sua prática visando direcioná-las para sua realidade.

A origem da Teoria da Atuação surgiu do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, que destaca "[...] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (Mainardes, 2006, p. 49). Essa abordagem associa a produção e a implementação da política com o contexto da prática, analisando os seus possíveis efeitos e transformações, chamando a atenção para o fato de que a política só é visível quando efetivada na prática, ou seja, a lei isolada não funciona, pois as interpretações e traduções dos atores sociais tornam ela viva em seus campos de atuação.

No início da elaboração do Ciclo de Políticas, os sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe caracterizam o processo político, inserindo a ideia de ciclo contínuo configurado por três arenas: **a política proposta** (relacionada com as intenções do governo, dos departamentos educacionais, das escolas e autoridades locais), **a política de fato** (formada pelos textos políticos, as bases legais) **e a política em uso** (direcionada para a implementação da política pelos atores sociais nas instituições e sobre os discursos construídos). Contudo, Ball e Bowe desfizeram-se dessas arenas e formularam uma linguagem que pudesse proporcionar

flexibilidade e dinamismo para a analisar as políticas, pois elas obtinham conceitos rígidos (Mainardes, 2006).

Com a publicação da obra *Reforming education and changing schools* em 1992, os sociólogos apresentaram que os profissionais que atuam nas instituições não devem ser excluídos do processo de elaboração da política que implementam na prática, ou melhor, os professores, gestores e outros profissionais da Educação não são consumidores estáticos das políticas, mas realizam discussões, podem participar da produção do texto e no processo de implementação são capazes de selecionar e fazer uso ou não das ideias contidas no texto político.

Assim, os autores construíram a princípio três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão articulados, sem uma dimensão temporal ou de etapas, havendo dinamismo e rompendo com a concepção linear. Em seguida, eles acrescentaram mais dois contextos: o contexto de efeitos e resultados e estratégias políticas.

O contexto de influências é a origem da política, momento em que os grupos apresentam os seus interesses, concepções e finalidades sobre a educação; "atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo" (Mainardes, 2006, p.51). Nesse cenário, os discursos elaborados estão repletos de intencionalidades, ideologias e argumentos que possam convencer a maioria. Assim, comissões, seminários, eventos, redes de votação e diálogo, são criados com o propósito de escutar os grupos e produzir o texto político.

Em nossa pesquisa apresentamos discursos, leis, documentos oficiais, ideologias e movimentos que influenciaram na elaboração do texto da Base Nacional Comum para Educação Infantil, lembrando que na cidade de Bom Jesus-PI há a predominância do programa IAB que também influencia diretamente nas atuações das professoras no campo. Compreendemos que a BNCC é uma política de currículo que teve uma contextualização de influências extensa e um processo histórico permeado de negociações e conflitos, externalizando possíveis ideais de "igualdade" e "justiça social".

Na formulação das políticas para educação geralmente são proferidas palavras como justiça, democracia e qualidade do ensino, sendo muitas vezes usadas como justificativa por alguns grupos, organizações e instituições para maquiarem as suas reais intenções, pois o objetivo está em dominar, controlar o ensino e mecanizar as ações dos professores para atender às perspectivas neoliberais. Dessa maneira, os organismos financiadores, as instituições privadas que comercializam os programas e cursos de formação aligeirados, as empresas que

lucram com os livros didáticos e outros influenciadores, apresentam os seus anseios e apontam as suas contribuições no texto político.

As políticas são, em sua maioria, criadas e analisadas por uma parcela mínima de professores e atores na área da Educação, existindo como predominantes as vozes dos influenciadores que dominam o sistema. Eles cogitam uma proposta de educação para todos, porém desconsideram a realidade das escolas públicas no Brasil, as experiências docentes e a diversidade nos territórios escolares. Considerando essa questão, os discursos políticos são contraditórios e como consequência o texto político produzido poderá trazer termos, expressões ou propostas que não condizem com as situações das escolas públicas brasileiras.

Destacamos que no ciclo de políticas o contexto de influências está relacionado "[...] com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas [...]" (Mainardes, 2006, p.52). Assim, os textos políticos estão vinculados com os discursos gerais construídos por meio do contexto de influências, e representando a política. Dessa maneira, o texto produzido resulta de disputas e negociações estabelecidas entre os grupos que detêm o poder. Na concepção de Mainardes (2006), as políticas são textos que intervêm nas ações dos atores sociais e sustentam restrições materiais e possibilidades.

Em vista disso, o contexto da produção de texto é a apresentação da política para sociedade, podendo ser: textos oficiais, textos políticos, comentários sobre os textos oficiais e outros documentos que apresentem as ideias políticas elaboradas. Os textos produzidos têm tempo, local e cenário político específico, por isso que ao nos referimos à BNCC para Educação infantil precisamos compreender os ideais dos grupos envolvidos, representações políticas, os objetivos da sua elaboração e a conjuntura política e temporal.

O texto da BNCCEI fará sentido no campo e irá interferir nas práticas e rotinas escolares quando as professoras inserirem as suas traduções em seu contexto situado, ou seja, ao iniciarem o processo de compreensão, associação, planejamentos e seleção de métodos e técnicas interligando a política de currículo com a sua realidade para atender as necessidades efetivas da sua sala de aula. Dessa maneira, as professoras são conhecedoras da sua realidade social, elas relatam, descrevem e atuam em seus contextos trazendo as suas representações sobre a BNCCEI.

Assim, esses textos produzidos apresentam consequências, mudanças e reflexões que interferem no contexto da prática, e isso reforça a compreensão do contexto – da prática – é onde a política acontece e as interpretações e traduções realizadas pelos atores sociais edificam novas e diferentes vivências no campo de atuação. As políticas são implementadas no contexto da prática, mas não se limitam nessa ação, isso porque é na prática que os atores criam

possibilidades interpretativas e transformam os cenários de forma a rejeitar, selecionar, classificar e verificar o que é necessário para a sua realidade.

Destacamos que os contextos do ciclo de políticas são dinâmicos e contínuos, representando a movimentação desde a construção da política até os possíveis efeitos dela no campo. Enfatizamos, ainda, que a teoria da atuação parte das concepções que o Ciclo de Políticas construiu, visando os atores sociais como aqueles que tornam as políticas existentes no campo.

Atuar é desenvolver atividades práticas, utilizar o seu raciocínio prático na vida cotidiana (prática, realização), construir etnométodos, elaborar ações imediatas para resolver problemas instantâneos (reflexividade), é utilizar a linguagem própria do seu grupo para estabelecer relações interativas com os fenômenos e com as outros atores sociais (indicialidade); é também narrar, descrever, observar e dialogar sobre a sua realidade social (relatabilidade ou *accountability*).

A teoria da atuação conduz a nossa ótica para observar as formas que as políticas são colocadas em ação na prática (reuniões, eventos, planejamento e ensino), a presença dos artefatos de diversas categorias (cartazes, regras, planos de aula, cronogramas e textos), e como os materiais representam a política na prática (a organização do mobiliário e dos espaços) (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Existem dimensões contextuais nas quais os campos da pesquisa estão inseridos e tornam-se fundamentais para a atuação política educacional, pois as políticas são particularmente modeladas e influenciadas por fatores que são típicos de cada campo e podem transmitir em seus espaços pressões, discursos limitadores e elementos facilitadores ou não das atuações dos atores sociais.

Nessa situação, as professoras da Educação Infantil em seus espaços de atuação, vivenciam diariamente discursos que podem minimizar ou reprimir as suas práticas; movimentam a escola com projetos temáticos reproduzindo maneiras ou hábitos essenciais para o convívio na escola e na sociedade; trazem as suas razões educativas para pais e gestores, sinalizando as suas inquietações sobre alguma política; e demonstram a sua presença no processo formativo das crianças com o seu posicionamento inovador, crítico e questionador das políticas que são impostas pelo sistema.

Para a teoria da Atuação, o contexto material, os aspectos físicos da escola, interfere em como essa política poderá ser concebida na escola: se ela for uma instituição recém-

construída (caso da escola Educandário Dona Baratinha), se tem acesso à informação, à internet, infraestrutura, ar-condicionado na sala de aula, parquinhos e salas novas para atender as crianças e uma logística de espaço formulada para Educação Infantil podem ser territórios de intensas pressões, porque é um moderno investimento que deve apresentar artefatos políticos com mais visibilidade e impulsionar os professores a apresentarem resultados superiores. Isso é o que se espera pelos investidores das políticas.

Além do contexto material, existe o contexto externo ao campo que também apresenta as suas influências na escola e nas atuações das professoras, como a participação da família, a orientação das pedagogas da Secretaria de Educação, o local no qual a escola está construída (a comunidade), a participação de agentes de outras áreas (área da saúde que trabalha com os cuidados com o corpo, psicólogos, terapeutas e outros).

Porém, em nossa pesquisa, destacamos os contextos interpretativos e as possíveis traduções que as professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura realizam da Base Nacional Comum Curricular para Educação infantil (BNCCEI). Concebemos como interpretação "uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política substancial" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68).

Essas questões podem, ainda, intervir na atuação das professoras conduzindo-as a pensar nas possíveis consequências dessa política. Quando há nas escolas debates coletivos, reuniões, planejamentos que possibilitam aos atores realizar a exposição de ideias, dúvidas, questionamentos e problemáticas, as interpretações das políticas também são relatadas e podem legitimar as práticas.

Diferenciando a ideia de Interpretação da concepção de tradução, temos que "a interpretação é um compromisso com as linguagens das políticas, ao passo que a tradução está mais próxima das linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática". (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). Ou seja, existe a interatividade de produzir textos institucionais e fazer com que eles consigam transitar pela escola, "literalmente atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, caminhadas de aprendizagem, bem como produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas [...]" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 70).

As traduções das políticas estão interligadas com outras táticas e estratégias selecionadas pelo sistema gestor da escola e essas variadas ações são infiltradas nas práticas

dos professores com o propósito de realizar a "bricolagem de atividades de ensino e aprendizagem, que consolidam ou deslocam efeitos de traduções anteriores" (Ball; Maguire' Braun, 2016, p. 71). Dentro das interpretações e traduções das políticas que ocorrem no campo e fazem parte do cotidiano dos atores sociais surgem os artefatos da cultura escolar que normatizam ou controlam a política no território escolar.

A política, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), é um processo diverso, sendo as vezes contestado ou inclinado para diferentes interpretações, conforme é protagonizado nas instituições e nas práticas docentes. Assim, "a política é feita para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos" (Ball; Maguire; Braun, 2016**,** p.13). Dessa maneira, em algumas instâncias os professores são obrigados pelos sistemas a seguirem políticas de currículo e programas comprados pelos municípios que não condizem com a sua realidade na sala de aula e assim são impulsionados a adaptarem e selecionarem ações que possam tornar visíveis essas políticas.

Considerando que a realidade social de cada escola e as necessidades infantis são diversas, isso permite a Escrava Isaura compreender a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil como um documento obrigatório difícil de entender e que se apresenta com uma linguagem desconectada da realidade das suas crianças. Sua compreensão é a de que: *"a Base Nacional Comum Curricular, com esses campos de experiências e esses códigos dos objetivos de aprendizagem, são difíceis de entender e o povo da secretaria não sabe explicar. Eu fui em uma formação que eles só leram esse documento, nos deram uma cópia da parte da Educação Infantil e mandaram todo mundo estudar. Sinceramente, tem coisa que eu não faço não, não tem utilidade de nada, outra coisa é esses livros do programa Alfa e Beto, tem coisa que não faço, as crianças precisam saber uma coisa e eles mandam outra"* (Observação participante, 2022).

Na narrativa, a professora Escrava Isaura relata o descompromisso por parte do sistema em oferecer condições para leitura, discussão e reflexão de documentos normativos. Apoiamo-nos em Ball, Maguire e Braun (2016**,** p. 14) quando afirmam que "as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas". Dessa forma, esses textos políticos precisam ser traduzidos, discutidos e estabelecidas estratégias de ação a partir do constante diálogo, pois somente implantar uma política na escola pode causar desconforto entre os atores sociais.

Observamos que as formações de professores configuradas como receituários, instruções e normativas que apresentam deveres e ações para serem efetivadas pelos professores precisam ser superadas, pois os professores passam por situações-problema, conflitos e dúvidas que necessitam ser compartilhadas nos momentos formativos.

Também destacamos que a professora relata seguir algumas atividades ou orientações e outras ela não considera no processo ensino e aprendizagem, pois classifica como sem utilidade. Nessa perspectiva a professora é produtora da política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A pesquisa crítica na área da política de currículo é possível quando ultrapassa as fronteiras lineares e disciplinares, pois a política está enraizada nas orientações multidisciplinares, entrecruzando conhecimento sociológicos, antropológicos, estudos culturais e outros. Portanto, nessa pesquisa, apresentaremos o cotidiano, as vivências, as relações sociais e as práticas atuantes das professoras. Dessa maneira, traremos para discutir os resultados da atuação docente com foco nos campos de experiência e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI a teoria da atuação (baseada no ciclo de políticas).

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL DO CUIDAR AO EDUCAR: DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA

Apresentaremos um breve contexto histórico sobre a Educação Infantil e dialogaremos sobre os discursos neoliberais que norteiam essa etapa da Educação Básica.



3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL DO CUIDAR AO EDUCAR: DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES À MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA

A infância é a etapa da vida do ser humano repleta de descobertas, curiosidades e tecida por diversos fios que atravessam a cultura, as artes, a vivência na comunidade, as experiências escolares, dentre outros, sendo o momento em que se originam as relações e os vínculos sociais, de convivência e interação com o mundo e com os outros sujeitos sociais.

A criança nos cenários de atuação demonstra em seus olhares, gestos e atitudes os seus gostos, friezas ou afetos, quando passa a construir outros mundos e histórias utilizando a sua imaginação e fazendo do seu mundo fantástico uma realidade paralela ao mundo social dos adultos, onde ela também está inserida. Nos primeiros anos de vida, a dinâmica no cuidar, interagir e educar requer sensibilidade, conhecimento técnico, humanização e afetuosidade das instituições. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que desenvolve práticas formativas com crianças de zero a cinco anos, dividida em creche (crianças de zero a três anos) e pré-escola (crianças de quatro e cinco anos).

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil são desafiadas a compreender que a ideia de criança está em constante transformação e difere-se no âmbito social, cultural, geográfico e histórico. Assim, apresentamos uma breve apresentação panorâmica da história da Educação Infantil no Brasil no sentido de promover a visualização de conceitos que foram construídos e reconstruídos, como as concepções de criança, infância, a ideia do cuidar e educar, e as bases do aprender pelas interações e brincadeiras.

Considerando o que estabelece a Constituição Federal de 1988, compete ao Estado elaborar políticas, programas e ações que direcionem recursos para promover o desenvolvimento integral das crianças com auxílio da família. Dessa maneira, as crianças de zero a cinco anos obtêm o direito de frequentarem escolas com práticas, princípios e valores que transparecem as propostas para infância. A Educação Infantil gradativamente conquista o seu espaço no palco das políticas educacionais brasileiras, assim: ocorre a ampliação da oferta dessa etapa, a inserção na política de financiamento e a sua configuração como um possível caminho para o progresso e desenvolvimento econômico do país, sendo observada pelo mercado e organismos políticos.

Nesse enfoque, citamos alguns documentos essenciais relacionados à Educação Infantil e Educação Básica, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação (PNE – nº 10.172/2001; nº 13.005/2014) e e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Associado ao contexto legal apresentamos alguns movimentos que foram organizados no cenário das reformas para Educação brasileira, destacando a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien), o Fórum Mundial de Educação em Dakar, o Fórum Mundial de Incheon e outros movimentos. Dialogaremos sobre a materialização da BNCC de 2017 trazendo a atuação do Banco Mundial (BM), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Movimento Todos Pela Educação (MTPE) e do Movimento todos pela Base (MPB).

Nesse sentido, apontaremos a rede de influências que auxiliou na produção do texto da BNCC de 2017 que modifica a estruturação do currículo do Estado do Piauí. A atuação predominante das empresas, fundações e organismos privados prevaleceram na construção dos discursos presentes no documento curricular.

Assim, recordamos a teoria do gerenciamento, que caracteriza os atores como seres que podem ser gerenciados, administrados, manipulados e instrumentalizados para atuar na sociedade (Ball, 2011). Nesse viés, a Educação Infantil é arquitetada pelos preceitos neoliberais para estimular a criança a ser autônoma, empreendedora, competitiva, limitada nos conteúdos essenciais, regulada e disciplinada.

Apresentamos um breve panorama histórico da Educação Infantil, considerando as discussões que envolvem o sentido de criança, infância e Educação Infantil, estabelecendo uma associação com a BNCCEI e dando destaque aos possíveis discursos neoliberais que imperam no documento curricular, o que irá favorecer a apresentação das redes de influências que contribuíram na elaboração da BNCC para Educação Infantil.

Portanto, para compreendermos as práticas das professoras da pré-escola a partir da BNCC da Educação Infantil, é fundamental observar como foi materializado o documento e quais discursos rodeiam essa proposta curricular. Assim, o contexto externo, o sistema Educacional e as exigências de atores externos à escola apresentam concepções ideológicas que envolvem o currículo atual e a atuação das professoras.

3.1 Legislação em questão: o panorama histórico da Educação Infantil

Podemos considerar a escola como uma instituição responsável pela educação das futuras gerações, mas essa ação não é realizada de maneira pacífica, pois os conflitos existem para demonstrar que as instituições sociais reprodutoras da sociedade estão impregnadas de

discursos e maneiras diferentes de organização da infância. Conforme os autores Kuhlmann Jr. e Fernandes (2007), a história da infância está interligada com os movimentos sucedidos na sociedade, cultura e nas relações com os adultos.

No estudo sobre as infâncias, as crianças obtiveram destinos desiguais, como a situação dos enjeitados relacionada à infância carente no Brasil oitocentista e início do século XX. Para atender essas crianças, foram elaborados espaços para internação, onde a elas estariam protegidas e seriam educadas a partir dos fundamentos "filantrópicos e higiênicos, assim a ação do Estado, dos homens da ciência e da fé cristã se consorciam, objetivando dirigir o destino dos infelizes" (Gondras, 2002, p. 307). Assim, a desigualdade e exclusão social fizeram parte da construção de uma educação para infância, pois quem era estimulado a aprender e se desenvolver eram as crianças das camadas médias e dominantes, enquanto para as crianças pobres somente era oferecido a proteção, higiene e alimentação.

Nas palavras de Oliveira (2010, p. 16), "o atendimento dado às crianças dos extratos mais pobres da população envolveu o trabalho das "criadeiras", estigmatizadas como "fazedoras de anjos", dada a alta mortalidade das crianças por elas atendidas [...]". A primeira roda dos expostos foi fundada em 1726 na cidade de Salvador e a segunda no estado do Rio de Janeiro no ano de 1738. De acordo com Marcílio (2006, p.57), a roda era:

> De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido.

Este dispositivo demonstra como as crianças ilegítimas eram acolhidas pelos cuidadores, o que fica claro em Oliveira (2010, p. 16) quando descreve que a função dessa instituição era "recolher filhos ilegítimos, por suas vezes de moças de famílias de grupos sociais de prestígio, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família". Assim, a perspectiva assistencialista na educação das crianças predominava, não havendo a concepção de desenvolvimento integral que foi conquistado a partir da Constituição Federal de 1988.

A escolarização das crianças de 0 a 5 anos está relacionada aos fatos sociais, destacando a inserção das mulheres nas práticas laborais e as evoluções que ocorreram na estrutura familiar. Assim, no decorrer das transformações sociais, econômicas e culturais surgiram novas configurações sobre a sociologia da infância, "uma sociologia centrada sobre a escola das crianças pequenas não poderia ser separada nem de uma sociologia mais global da pequena infância, nem das aquisições de outros campos sociológicos [...]" (Kuhlmann Jr., 1998, p.16), ou melhor, os estudos de uma escola infantil que mostra-se interligada com os fundamentos

sociológicos da infância e obteve como objetivo principal apresentar condições sociais que propiciem ações e orientações específicas em direção à criança.

Cada período da vida humana é determinado por fases construídas pela troca de experiências e pelo movimento que as interações sociais proporcionam, sendo essencial considerar a infância como uma fase de descobertas, em que as crianças leem o mundo através da sua ótica, sendo que "o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida" (Kuhlmann Jr., 1998, p. 30); na história há várias representações da infância e uma delas é considerar as crianças como vivas nas relações sociais.

Mesmo na Idade Média, as crianças sendo consideradas como adultos em miniatura, elas ocupavam os espaços sociais, participavam ativamente do seu grupo e transformavam o meio, produzindo cultura. Assim, olhamos as crianças como sujeitos históricos, aquelas que são concretas "[...] na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver, ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos" (Kuhlmann Jr., 1998, p. 31).

As concepções em torno da infância, conforme Kramer (2006, p. 14), foram se modificando conforme os avanços na urbanização e industrialização da sociedade, uma vez que "[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade". Com o surgimento do capitalismo, as mulheres, mães e até as crianças estavam destinadas a ir para o interior das fábricas, das oficinas e minas a buscarem o seu sustento.

Alguns movimentos médicos e higienistas tornam-se visíveis no contexto da construção da criança na sociedade onde o capitalismo estava emergindo. Dessa maneira, "a escola, o asilo, o hospital e outras instituições dessa categoria, multiplicam experiências diversas em direção à criança e ao seu desenvolvimento [...]" (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2007, p. 25), e mesmo neste cenário os movimentos sociais se direcionam a despertar normas jurídicas que desenvolvam o bem-estar das crianças.

Primeiramente, o sentimento moderno de infância destaca os cuidados com o período dos sete a 14 anos, porém no decorrer do século XIX as instituições incluem cuidados direcionados às crianças de zero a seis anos e assim "[...] a idade da razão deixa de ser considerada um marco de ingresso na vida social e começa a se reconhecer que as crianças menores podem aprender e ser educadas em instituições" (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2007,

p.25). Durante este século eram enfatizados projetos institucionais para os meninos e meninas que estavam no período da puerícia[12] para assim a proposta da escola primária obter solidez.

Ressaltando os discursos do campo educacional e das políticas educacionais, as infâncias são definidas e selecionadas considerando elementos como a raça, gênero e classe social. Kuhlman Jr. e Fernandes (2007) destacam que no final do século XIX e início do século XX, a educação se intercruza com a ideia de infância para alicerçar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. Em 1870, surgem os avanços referentes ao conhecimento de doenças, microrganismos, designando a época bacteriológica. Dessa maneira, a influência médico-higienista tornou-se presente com o propósito de sanear e educar (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2007). Nesse período "criam-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação" (Kuhlmann Jr., 2010, p.91).

Estas iniciativas de cunho assistencialista se expressam nas bases da assistência científica, pois está alicerçada em três pilares: no progresso, na fé e na ciência. As novas instituições que estavam sendo edificadas marcam a história da assistência, caridade e filantropismo. Conforme Kuhlmann Jr. (2010), as primeiras propostas de instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil ocorreu em 1899, através de dois fatos que podemos considerar como essenciais: primeiro, a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro; e em segundo lugar, o surgimento da creche da Companhia de Fiação e tecidos Corcovado (RJ), sendo esta a primeira instituição direcionada para os filhos dos operários.

No ano de 1883 foi realizada uma exposição pedagógica que "caracterizou-se na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza [...]". (Kuhlmann Jr., 2010, p. 81). Observa-se que naquela época não existiam propostas reais para atender os pobres, e no caminhar da história da Educação para a infância, observamos nitidamente a segregação de classes e a difusão dos jardins de infância para os ricos e o destinar de asilos e creches para os pobres. Assim, Kuhlmann Jr. (2010), através das suas pesquisas, apresenta que:

> A preocupação daqueles que vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era como o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia se confundido com os asilos e creches para os pobres (Kuhlmann Jr. 2010, p. 81).

[12] Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; infância.

De acordo com o autor, a pré-escola para as elites era caracterizada como jardim de infância baseadas nas orientações froebelianas. Durante as primeiras décadas do século XX, as ações médico-higienistas focando a assistência estudantil tornaram-se presentes nas instituições, mas vale ressaltar os estudos voltados para o cuidado com as crianças, assim a Psicologia infantil e de métodos pedagógicos que se mostraram como os mais essenciais.

Nesse contexto, podemos dizer que a medicina e a higiene avançaram no combate à mortalidade infantil, visto que ocorreu a disseminação do uso da mamadeira e intensificação das consultas para as lactantes e, a partir deste cenário, os médicos obtiveram melhorias na sua atuação e nas discussões sobre a saúde e educação das crianças, tendo em vista que neste processo, as crianças eram cuidadas para sobrevivência, para os cuidados com o corpo, destacando as suas necessidades biológicas. Kuhlmann Jr. (2010, p.90) coloca que os "higienistas discutiram os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial à educação infantil".

No Brasil, entre os anos de 1930 e 1940, surgiram os parques infantis fundados por Mário de Andrade e que acolhiam crianças de 3 a 12 anos de idade; "esses espaços foram construídos inicialmente em São Paulo e espalhou-se pelo interior com o nome de Escolas Municipais de Educação – as EMEIs" (Kuhlmann Jr., 2010, p. 26). Os parques infantis, conforme reforça Faria (1994), foram considerados a primeira instituição brasileira, pública municipal de educação para as crianças, que mesmo não tendo o aspecto formal escolar foi o lugar onde os filhos dos operários tiveram a oportunidade de serem cuidados, de brincar e conviver uns com os outros em amplos espaços.

Na década de 1970 ocorreu o processo de crescimento das creches e pré-escolas e com essa ampliação tornou-se visível "[...] a crítica à educação compensatória que trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório" (Kuhlmann Jr., 2010, p. 166). As instituições passaram a ser atreladas aos organismos governamentais de serviço social, sendo configuradas como instituições excludentes, pensadas como espaço para depositar as crianças, com viés assistencialista e não voltadas para o cunho pedagógico e educacional.

Desde essa época a educação para os pobres é marcada pela Pedagogia da submissão, "uma educação assistencialista, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber" (Kuhlmann Jr., 2010, p. 166). Observa-se como características das instituições assistencialistas a prática de recolher as crianças da rua, outro ponto é a ausência de qualidade no atendimento, pois "[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior

probabilidade lhes esteja destinado[...]" (Kuhlmann Jr., 2010, p. 167), assim tinham uma educação moral e não intelectual.

O anseio das mobilizações populares pela democratização da sociedade auxilia na construção da Constituição Federal de 1988, sendo ela norteada pelas concepções de cidadania e direitos sociais. A carta apresenta em seu bojo a criança como ser de direitos que precisa ser respeitada, educada e protegida, assim a Educação Infantil torna-se um dos direitos das crianças de zero a cinco anos e dever do Estado.

A constituição cidadã é configurada como um marco para a educação das crianças de zero a cinco anos, representando em seu Art. 208 o compromisso do Estado em promover a Educação Infantil. Assim, está firmado na lei que: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (Brasil, 1988). Destacando a sua responsabilidade em promover o atendimento aos alunos da Educação Básica, conferido no mesmo artigo e no inciso VII – "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (Brasil, 1988). Dessa maneira, as crianças que estão nas creches e pré-escolas são incluídas nos programas e políticas educacionais com o propósito de atenderem as demandas sociais e assim edificarem os princípios de igualdade, justiça e democracia.

Nessa trajetória, está na CF de 1988 o investimento da proporção de 50% dos recursos globais na Educação Infantil, também pontuando em seu Art. 30, que "compete aos municípios: VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental" (Brasil, 1988). Nesse contexto, a primeira etapa da educação básica ultrapassa, no âmbito legal, os fundamentos de uma educação de cunho assistencialista e higienista, propondo para as legislações educacionais brasileiras desenvolver uma ótica cidadã sobre o conceito de criança e infância.

Fica evidente que a Constituição sinaliza olhar a criança com direitos, e que necessita ser educada e cuidada pelos adultos com respeito e dignidade, sendo os sustentáculos dessa etapa as relações entre o cuidar e o educar, destacado no Art. 227 que essa criança tem: "[...] 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 [...]" (Brasil, 1988). Esses direitos precisam ser providenciados pela família, sociedade e Estado, colocando a criança como prioridade e livrando-a de ações excludentes e opressoras.

Nesse formato democrático, o Estado precisa ser sensível às carências interligadas à infância, assegurando a liberdade de expressão, o pluralismo de ideias, ampliando a autonomia

de decisões e escutando as vozes de todos. Na visão de Miguel (2014, p.146), "a democracia, assim, surge na reflexão política convencional como sendo a solução para o problema da dominação", o que reforçamos com as ideias de Bourdieu (2014, p. 228), que considera "o Estado é uma instituição que tem o poder extraordinário de produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanente [...]". De acordo com o autor referido, os mecanismos simbólicos organizados e disseminados por essa instituição podem conduzir os atores sociais a serem dominados e subalternizados sem perceberem que estão caminhando para essa proposta.

Nessa configuração, a Educação Infantil brasileira tornou-se organizada e estruturada legalmente a partir Constituição Federal de 1988 para atender as crianças de maneira justa e igualitária, mas compreendemos que o nosso país passa por constantes modificações sociais no contexto das políticas educacionais, com o objetivo de alcançar uma educação para todos. Reconhecemos, apresentando as ideias de Bourdieu (2014), que o Estado através das suas políticas e ações reguladoras coopera para a reprodução das desigualdades sociais e legitima o poder.

A Educação Infantil está expressa na CF de 1988 não por um ato generoso do Estado para transparecer uma sociedade justa e democrática, mas pela luta e a associação de forças que motivaram a elaboração de propostas para as crianças de zero a cinco anos. Essa etapa da Educação básica, ao ser inserida nos programas e políticas de Estado, passa a ser aos organismos detentores do capital o caminho de formar crianças para reproduzirem valores, posturas e concepções mercadológicas com o viés da promoção e do desenvolvimento Econômico.

Ressaltamos que a ideia da criança cidadã estabelecida pela CF 1988 expandiu-se nos documentos legais direcionados à infância e aos seus cuidados. Dessa maneira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, preocupa-se com o direito à vida, saúde, alimentação e bem-estar da criança, destacando a necessidade de garantir o acesso aos programas sociais e reconhece como fundamental para o desenvolvimento das crianças a convivência familiar e comunitária.

Nesse sentido, o Estado deve assegurar à família um ambiente capaz de propiciar o crescimento saudável, evitando medidas que desliguem a criança dos cuidados familiares e estimulando os pais ou responsáveis a cuidar e auxiliar no processo educativo delas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz um modelo de criança como cidadã e com protagonismo social, aquela que pode ir e vir em lugares públicos, tem a liberdade de expressar-se nos espaços que frequenta, pode participar de cultos religiosos e escolher a sua crença, tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, deve participar das instituições sociais sem

ser discriminada, pode viver a vida política e buscar refúgio, orientação e ajuda quando necessitar (Brasil, 1990).

No cenário da educação esse documento legal diz em seu Art. 55 que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Além disso, os gestores do estabelecimento precisam comunicar ao Conselho tutelar em caso de maus-tratos ou situações que vão de contra a segurança das crianças.

Compreendemos que o ECA estimula a sociedade, a família e responsabiliza o Estado nos cuidados com a preservação da infância. Assim, um dos direitos fundamentais é a educação escolar das crianças, proporcionando uma infância com o mínimo de conflitos e possibilitando uma vida adulta saudável. Assim, esse documento incentiva a frequência regular escolar e almeja a garantia de uma educação de qualidade.

Diante do exposto, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta dentre os seus artigos a importância de ouvir, ver e sentir as necessidades infantis, pois ao reconhecer a criança como ser de direitos e considerar a sua participação nas decisões socais, respeitando a sua opinião de acordo com a sua idade de maturidade, entende que a criança não é um pequeno ser ou uma miniatura de adulto desprovida de vontades e necessidades.

No documento citado apreendemos o conceito de criança como um ser ativo, aquela pessoa que está em desenvolvimento e para isso precisa interagir com o outro, com o ambiente, tendo em vista que através dessa prática as habilidades cognitivas, sociais e emocionais são despertadas. O ECA preocupa-se com a segurança, os conflitos, exclusões e a educação infantil, sinalizando a importância do ato de brincar e explorar o mundo, pois acredita-se que o brincar é a atividade essencial para criança. Nessa perspectiva, a criança não é um receptáculo passivo de conhecimento, mas ela é construtora dele.

Segundo Kramer (2006, p. 15), “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”. Nesse modo, há uma história da humidade, pois o homem adulto um dia foi criança, assim configurando a infância em uma categoria da história.

Ao ver a criança como protagonista histórico e cultural, percebemos como é relevante construir uma escola para Educação Infantil que promova os interesses infantis e possa auxiliar no seu desenvolvimento integral. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), Lei nº 9394/96, a Educação Infantil é compreendida como “Art. 29 - primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da

família e da comunidade (Brasil, 1996). Esse documento estipula que as creches irão atender as crianças de até três anos e a pré-escola as crianças de quatro a cinco anos de idade.

A Educação Infantil é a etapa que desafia a escola e os profissionais da educação a criarem situações lúdicas que possam instigar a criatividade, socialização e as diferentes maneiras de observarem a sociedade na qual estão inseridos. Destacamos que não há o objetivo de elaborar avaliações ou práticas avaliativas destinadas à promoção das crianças, mesmo que para o acesso no Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Pontuamos a necessidade de professores habilitados para cuidar e educar das crianças nessa etapa. Assim, o Art.62 da LDBEN/1996 apresenta que a formação para atuar na Educação infantil requer ensino em nível superior em curso de licenciatura plena e "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996). Nessa configuração, Escrava Isaura e Dona Baratinha têm formação a nível de ensino superior e reconhecem a importância da Educação Infantil na vida de seus alunos.

Essa postura está reforçada por Dona Baratinha ao afirmar que *"Na Educação Infantil a criança brinca, conversa com outras crianças e aprende a ser uma pessoa com valores para tá na sociedade, sem a educação infantil a criança não sabe viver com as diferenças"* (Memorial, 2022), enquanto Escrava Isaura corrobora o pensamento de Dona Baratinha assumindo que "*A Educação Infantil é a base para socializar e fazer com que as crianças cresçam sabendo o que é a escola e a importância dela, eu ensino na pré-escola pequenos textos, letras, números, mas sei que nessa etapa a criança precisa mais do que conteúdo"* (Memorial, 2022).

Mesmo experenciando realidades em escolas diferentes, as professoras apresentam a Educação Infantil como a etapa da educação básica que, além de trabalhar os campos de experiências (o currículo formal), é essencial dialogar sobre as diferenças, os valores sociais e aprender a viver em comunidade, respeitando o outro e o ambiente (desenvolver temáticas que ultrapassem o currículo formal). Buscamos reforço nas ideias de Ostetto (2000, p.17) quando afirma que a pré-escola "requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo entre grupos de crianças de zero a cinco anos". Nesse viés, o educar e o cuidar norteiam a educação infantil necessitando ser compreendida pelo professor como uma associação de práticas realizadas no cotidiano com foco no desenvolvimento dos grupos infantis.

Redirecionando para os documentos legais e suas concepções relacionadas à criança, à infância, ao cuidar e o educar, constatamos que alguns serviram de subsídios para orientar

práticas e organizar o funcionamento da Educação Infantil, considerando a participação dos Conselhos estatuais e municipais de educação, sendo esse o contexto de implementação em 1998 do Referencial Curricular Nacional para Educação infantil com o perfil orientador.

Assim, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), organizados em três volumes, tinham como objetivo geral direcionar orientações para essa etapa da educação básica e auxiliar na estruturação das atividades em eixos de trabalho. Ele aponta as interações e as brincadeiras como itens essenciais para o desenvolvimento infantil e precisam estar incluídos nas ações ligadas ao cuidar e o educar. Assim, este "documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade [...]" (Brasil, 1998, p. 13). Essas práticas educativas têm como objetivo desenvolver o exercício da cidadania das crianças.

Compreendemos que esse documento curricular está repleto de discursos que podem conduzir a sociedade a pensá-lo como um documento destinado a auxiliar os profissionais da educação a elaborar estratégias democráticas, dinâmicas e humanizadoras para as crianças da Educação Infantil, mas a sua proposta é a qualidade do ensino voltada para as concepções do capital.

Ele contém em sua essência a educação com um caminho para transmissão do conhecimento, apresentando conteúdos pré-estabelecidos, colocando a ideia do brincar como um meio para ensinar conteúdos e não como um trajeto de interações que conduzem ao desenvolvimento infantil[13]; repassa em seu texto a limitação de orientações destinadas à construção da autonomia da criança e da construção do conhecimento. É possível perceber o excesso de prescrições, sendo rígida e mesmo obtendo a configuração de documento orientador, o seu texto nos conduz a sentir a ausência de flexibilidade, mecanizando a ideia do brincar como apenas um caminho de transmissão de conhecimentos e não como o trajeto que vai auxiliar a criança a se desenvolver de maneira interativa.

Em algumas situações os professores da Educação Infantil seguiam rotinas cansativas e com conteúdo pré-estabelecidos, sendo essa realidade articulada pelo sistema que expõe em seus documentos a necessidade do brincar, mas não cumpre com a proposta escrita, tornando-se um discurso contraditório. As contradições continuam na ideia do cuidar na vertente assistencialista e no educar com foco no ensino.

[13] Desenvolvimento Infantil com base nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010), ocorre mediante a práticas interativas complexas que possam contemplar o cuidar e o educar, destacando nesse processo os eixos norteadores, as brincadeiras e interações.

O documento curricular propõe a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, expondo o ato de cuidar da criança como uma ação direcionada a "[...] dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades" (Brasil, 1998, p. 25). Contudo, as orientações direcionadas aos aspectos assistencialistas e higienistas predominam no decorrer do documento. Nas palavras de Silva (2008, p.80), o documento "refere-se ao atendimento das necessidades biológicas do corpo, como: higiene, alimentação, sono, etc. e o aspecto das relações humanas e afetivas".

A ação de educar, conforme estabelece o RECNEI, significa "propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]". (Brasil, 1998, p. 23). Dessa maneira, as instituições públicas de ensino foram desafiadas a proporcionar espaços que atendam as diversidades infantis, observando as situações reais de aprendizagem e proporcionando estímulos para impulsionar a capacidade corporal, afetiva, cognitiva, estética e ética. Porém, o cuidar e o educar como binômio inseparável na Educação Infantil necessita ser visível na prática com foco no desenvolvimento da criança e não se preocupar intensamente com o ato de ensinar conteúdos, visando a progressão e o desempenho das crianças no ensino fundamental.

Neste sentido, "todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a cinco anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações" (Craidy; Kaercher, 2001, p. 70). De acordo com o exposto, o educar e o cuidar podem ser articulados simultaneamente no cotidiano da criança, fazendo com que não haja separações em momentos ou instantes destinados para cada ato na rotina. A pré-escola pode ser entendida como uma travessia que a criança precisa realizar para seguir os seus estudos, ou como o segmento de transição e preparação do aluno no aspecto alfabetizador. Contudo, é importante destacar que o cuidar e o educar precisam ser presentes no planejamento, nos espaços escolares e nas atividades, pois são crianças de quatro e cinco anos precisam acumular experiências ao invés de conteúdos.

Nessa configuração, as escolas da pré-escola devem retirar a ideia de ensinar para progredir e mostrar resultados imediatistas. A essência dessa etapa é sentir as crianças como atores, protagonistas da sua história e transformadoras da cultura do seu grupo. É exposto no documento a concepção de criança "[...] como todo ser humano, sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico" (Brasil, 1998). Concordamos que a criança é

um sujeito social e histórico, porém o documento traz em seu discurso uma simplificação da ideia de criança, colocando esse conceito em um cenário hegemônico e abstrato.

Conforme a visão de Cerisara (1999), o documento referido apresenta uma confusão de concepções e ideias sobre a infância e o ser criança, que se baseiam no psicologismo e comprometem o entendimento do texto, tendo em vista que neste sentido existe uma "[...] fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplificadas [...]" (Cerisara, 1999, p. 31).

Reconhecemos as crianças como aquelas que intervêm nas instituições sociais em que vivem e por isso as suas vozes precisam ser compreendidas com atenção pelos adultos. Assim, não é suficiente o ensino, sendo muito mais relevante ver, sentir e ouvir a criança em seu contexto social, ou seja, "tomar como referência a criança e não o ensino" (Cerisara, 1999, p.29).

Portanto, o RECNEI potencializa a inserção de habilidades precoces na pré-escola, como a ação de ler e escrever para atender a próxima etapa da Educação Básica. Na LDBEN, de 1996, essa etapa não objetiva avaliações com ideia de progressão, mas a proposta é acompanhar o desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos. Assim, esse documento curricular traz os conteúdos essenciais e mostra que é fundamental a criança aprender para progredir, sinalizando a lógica da produção e dos resultados. Podemos dizer que a sociedade avançou e os Referenciais não conseguiram reconduzir ações e apresentar outras propostas de orientações.

No cenário dos documentos curriculares elaborados para a Educação Infantil foi estabelecido através da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a fixação das Diretrizes Curriculares para Educação infantil. Assim, no Art. 1º consta: "a presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil" (Brasil, 2009). Esse documento foi instituído com a necessidade de ter um referencial nacional que auxiliasse na condução da prática pedagógica na Educação Infantil.

As DCNEI apresentam em seu texto a criança como sujeito de direitos e valorizam em seu discurso a cultura infantil. No documento as interações e brincadeiras são consideradas como caminhos importantes para o desenvolvimento da criança, colocando essas duas ações como eixos estruturantes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Compreendemos que os profissionais da educação e todos que constroem e participam dos processos de cuidar e educar da criança precisam descortinar as suas lentes para vê-la como protagonista e transformadora da sua cultura, retirando das práticas sentidos desarticulados das vontades e necessidades infantis. A criança fala, indica, pensa de maneira crítica, faz as suas escolhas, demonstra os seus gostos e localiza o seu corpo na sociedade e no grupo em que está inserida. Elas surgem em seus espaços sociais como pessoas que estão desenvolvendo os seus sentidos, descobrindo os movimentos sociais e construindo argumentos por meio da comunicação.

Dessa maneira, o currículo na Educação Infantil, nas ideias de Kramer (1997), deve ser um processo interativo e dinâmico, proporcionando para as crianças a construção de significados e a expansão das suas capacidades. Destacamos que a criança entra na escola com um repertório de experiências sociais e culturais que necessitam ser valorizadas. Escrava Isaura aponta que *"o currículo não é conteúdo por cima de conteúdo na Educação Infantil, até porque as crianças precisam experimentar outras coisas para aprender, só que nós, professoras de escolas públicas, precisamos cumprir com os conteúdos"* (Observação participante, 2022).

A professora Escrava Isaura cita a expressão *precisamos cumprir com os conteúdos,* essa ideia é repetida no ambiente escolar, pois existem exigências direcionadas ao cumprimento do material didático, dos conteúdos, do cronograma de atividades e outras solicitações. Como a escola na qual a professora trabalha é direcionada para o Ensino Fundamental, as crianças que estão na pré-escola passam a ser tratadas como se não estivessem vivenciando essa etapa e conduzindo a professora a considerar o processo de maneira sistematizada. Na Educação Infantil não desenvolvemos conteúdos como no Ensino Fundamental porque são trabalhados atualmente como campos de experiência (BNCCEI, 2017) e na época do RCNEI havia eixos temáticos (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade).

A imposição do sistema educacional provoca na escola e nos seus atores a busca pelos bons resultados e por isso existe a pressão na gestão, nos professores e em todos que formam a escola para que possam pensar continuamente em estratégias, atividades e fórmulas capazes de incutir na mente das crianças de quatro anos o excesso de conteúdo e mostrar para sociedade que os alunos estão se preparando para o futuro através de uma leitura fluente, de uma escrita compreensível e da organização lógica para realizar operações matemáticas simples. Conforme as DCNEI, Art. 3º*:*

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de

> modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p.01).

Considerando o estabelecido no documento legal, apreendemos que o currículo da Educação infantil envolve práticas, experiências e saberes direcionados à infância que devem contemplar a cultura, a arte, os saberes vinculados ao meio ambiente e possibilitar vivências que estimulem o desenvolvimento integral das crianças dessa etapa. Assim, o centro do processo educativo na pré-escola são as crianças de quatro e cinco anos e não os conteúdos e o excesso de prescrições elaboradas pelo sistema para fazer com que elas escrevam, leiam e façam as suas inferências sistêmicas no mundo de maneira robótica.

Apresentando o conceito de ser criança, Dona Baratinha registrou que: *"criança brinca, inventa, bagunça e vai aprendendo do seu jeito, cada um tem um jeitinho diferente de aprender"* (Observação participante, 2022). Na visão da professora Escrava Isaura, ser criança é "*aprender brincando em um ambiente saudável, ela sabe de tudo que está ao seu redor e opina, fala dos seus medos e gostos"* (Observação participante, 2022). Considerando a narrativa das professoras e conforme as DCNEI, a criança é:

> 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, 2010, p. 12).

Assim, a criança é um ator que protagoniza em seus espaços sociais e interage construindo a sua própria identidade, experimentando os objetos ao seu redor, se comunicando com o outro e vivenciando o mundo. Dessa maneira, através das interações e experiências com o cenário cultural que as envolvem, as crianças desenvolvem a compreensão do ambiente natural e social, atribuindo significados às suas práticas, produzindo cultura. Esta perspectiva define a criança como o centro do processo educativo, pois ela é uma pessoa ativa, curiosa e interessada em participar e movimentar o seu contexto social. Observamos nas narrativas que Dona Baratinha e Escrava Isaura compreendem a criança como um ser ativo e que tem a necessidade de interagir e brincar para construir experiências sociais.

As crianças de quatro anos, que estão no pré-I ou jardim I, mostram-se ativas em suas escolhas, já decidem as suas brincadeiras e apontam opiniões que auxiliam nas práticas das professoras. Elas têm o corpo vivo no espaço escolar, mostram-se presentes e movimentam as instituições sociais nas quais estão inseridas. Na perspectiva do cuidar e do educar, as DCNEI (2010) demonstram em seu texto a necessidade de articular esses dois contextos com os eixos norteadores, as interações e brincadeiras, destacando que na ação de educar o professor cuida, interage e brinca com seus alunos, pois uma das maneiras de acompanhar o desenvolvimento infantil e despertar estímulos é através do brincar e do interagir.

Dessa maneira, o currículo para infância é aquele que insere a criança como o epicentro do processo de ensino e aprendizagem e no palco das novas bases regulamentadoras do currículo a Educação Infantil está vinculada com a ideia de desenvolvimento econômico, ou seja, iniciar desde os primeiros anos de idade a inserção das concepções empreendedoras, da noção financeira, da ideia de autonomia e desenvolvimento criativo para aprimorar, criar ferramentas ou produtos que podem ser incluídos no mercado.

Pensar uma Educação Infantil para propiciar a mão de obra qualificada, educada e disciplinada capaz de atender as necessidades do mercado neoliberal está na contramão da proposta de uma educação voltada para a cultura infantil. A escola, como instituição social que se adapta conforme as necessidades do homem capitalista, passa a reproduzir discursos que envolvem a competição; coloca as escolas em *rankings*; classifica os alunos; e transparece como educação de qualidade aquela que apresenta os melhores resultados nas avaliações de larga escala.

Para continuar suprindo as necessidades do sistema neoliberal é homologada no ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento curricular que normatiza, regula e padroniza a Educação Básica. Assim, este documento tem "o 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" (Brasil, 2017, p.7).

Compreendemos que as reformulações curriculares são essenciais para acompanhar a evolução tecnológica, social e cultural da sociedade, mas definir bases de conteúdos e aprendizagens essenciais que devem ser construídas no decorrer da Educação Básica requer ações, diálogos e construções coletivas dos profissionais que estão diretamente na sala de aula com as crianças. No entanto, no contexto da construção desse documento as vozes dos docentes foram esquecidas, concedendo as decisões para os especialistas vinculados aos dominadores do capital.

Reafirmamos que defendemos um currículo para Educação Infantil com base na cultura infantil, considerando a criança o protagonista, aquela que precisa brincar, interagir, aprender a conviver em comunidade, a realizar a sua leitura de mundo e a construir as suas relações com as pessoas e com os objetos culturais. A criança, em sua diversidade familiar, social e histórica, vive, transforma e compartilha experiências, sendo essas vivências transparecidas na escola com as professoras e com todos os profissionais da instituição. Dessa maneira, não podemos generalizar e unificar o conceito de criança.

A BNCC, ao apresentar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, trazendo em seu discurso o conceito de criança contido nas Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação (2010), que define a "criança como sujeito de direitos", demonstra estar de acordo com documentos legais que se direcionam à Educação Infantil, porém a maneira que a BNCCEI foi discutida e elaborada para atender as crianças dessa etapa mostra-se contraditória diante da pluralidade do conceito de ser criança.

A proposta de um currículo nacional construído para cumprir com a proposta economicista do mercado, mesmo obtendo a sua parte diversificada, minimiza a autonomia docente, reduz nas escolas de Educação Infantil projetos interligados as festividades regionais (que são atividades que ampliam a interação com os alunos e a comunidade) e possibilitam rotinas cansativas. Assim, Lopes (2011, p.254), com base nos estudos de Ball (2001), expõe que "a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizaram socialmente".

Os discursos que estão inseridos nesta política curricular estão direcionados a melhorar a qualidade do ensino nas escolas, a ideia de uma educação igualitária e justa para todos, uma educação que possa auxiliar na diminuição da pobreza e proporcionar a justiça social e uma educação democrática. Mas será que somente este documento tem o poder de proporcionar todos esses aspectos? A BNCCEI é um documento influenciado por bases conservadoras e permeado ideologicamente por novas governanças neoliberais. Nas palavras de Macedo (2024, p. 86), "essa governança se constitui em torno de uma narrativa que vincula diretamente a Educação e o desenvolvimento econômico em uma atualização da retórica do capital humano". No Brasil essas governanças são organismos empresariais, fundações, ONGs, ou seja, apoio do terceiro setor e públicas, enfatizando algumas instituições, como o Instituto Natura, a Fundação Lemann e outros grupos (Macedo, 2024).

A BNCCEI apresenta que as crianças têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil), contudo algumas escolas brasileiras que atendem a Educação Infantil obtêm instalações inapropriadas para os cuidados com a criança. Não há espaço para as brincadeiras na rotina escolar infantil, não existem parquinhos, brinquedos, outros objetos e espaços de lazer disponíveis para as crianças conviverem e interagirem, esteticamente a escola pode apresentar um aspecto inadequado para as crianças de quatro e cinco anos, além de outras situações. Compreendemos que a ação democrática, igualitária e justa inicia-se reconstruindo as escolas da Educação Infantil estruturalmente, esteticamente e pedagogicamente para atender as crianças da pré-escola, vendo-as como crianças e não como adultos em miniatura.

Este documento enquanto política curricular sintoniza-se com as ações que "inscrevem as crianças na lógica do vir-a-ser, concebendo-as como futuros adultos, porém, centrando pouco

nas especificidades das crianças no presente" (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 103). Por essa lógica, não se considera o desenvolvimento da criança como um ser integral, mas uma adaptação voltada à lógica do mercado e de sociedade produtiva e neoliberal. Compreendemos o desenvolvimento humano como um processo complexo que deve envolver os aspectos históricos, sociais, culturais, cognitivos, psicológicos, biológicos e educacionais, configurando-se como uma formação contínua do ser. Nesse cenário, os atores não podem ser reduzidos a um ou dois aspectos da sua constituição complexa para atender aos projetos capitalistas.

Nessa visão, os eixos norteadores da Educação Infantil, o interagir e o brincar, são limitados e direcionados para aprender os conteúdos, focando na racionalidade das competências e nas habilidades que necessitam ser aprendidas nessa etapa.

O contexto apresentado oferece elementos reforçadores da narrativa de Escrava Isaura, no sentido de que, segundo ela: "*A BNCC é um documento novo que nos obriga a pensar novamente em outras estratégias para as nossas atividades de sala de aula, mas sinceramente eu ainda preciso estudar muito ele. Nos planejamentos da Secretaria as pedagogas falam o que é que devemos seguir só que não explicam o que é realmente, aí preciso estudar"* (Memorial, 2022). Na mesma linha de raciocínio, as reflexões da Dona Baratinha reafirmam as palavras de Escrava Isaura, que vê a BNCC "*como um documento que a Secretaria de Educação obriga que devemos seguir, tenho dúvidas às vezes como usar. Até o livro que usamos e todo material didático não está compatível com esse documento. Eu preciso saber mais sobre a BNCC, porque a formação que a Secretaria fez foi rápida e falando o que tinha no documento, não explicando ele. Eu ainda estou tentando entender ele"* (Memorial, 2022).

As professoras não são idiotas culturais[14]. Elas relatam, descrevem e denunciam situações do seu cotidiano. Para cumprir com as metas estabelecidas pelo sistema, as professoras da Educação Infantil precisam reformular práticas e resolver do seu jeito os vários fenômenos que surgem diariamente. Recordamos que Coulon (1995, p. 19) nega que o ator social que protagoniza os acontecimentos reais seja "um idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura".

Apesar de atuarem em escolas diferentes, vivenciando realidades e problemas variados com seu alunos de quatro anos, observamos um entrecruzamento em suas vozes, apresentando uma problemática que está inserida na rede municipal de ensino de Bom Jesus-PI, que é a ausência da discussão do documento curricular, o qual deveria ser colocado no centro das

[14] Garfinkel – expressão cunhada por Garfinkel – conhecimento científico – senso comum.

formações e reflexões que envolvessem as concepções sobre criança, cuidar e educar, brincadeiras e interações e toda estrutura que fundamenta a Educação Infantil.

A mecanização do processo para reproduzir os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento percorre o planejamento e a rotina das professoras da pré-escola, mesmo elas demonstrando que estão incomodadas como essa realidade, mesmo assim realizam estudos e fazem a leitura de materiais referentes ao documento.

De acordo com Lopes (2018), existe a ligação entre educação e os ideais que envolvem o desenvolvimento econômico, inserindo a educação no contexto salvacionista, ou seja, os problemas sociais serão solucionais com as possíveis reformas educacionais havendo a limitação da educação em níveis de aprendizagem e desenvolvimento, apresentando padrões uniformes de aprendizagem, reduzindo diálogos e discussões críticas no território escolar.

Nesse cenário, a BNCC é um documento que dissemina a ideologia dominante e supõe os docentes como não intelectuais, ou melhor dizendo, aqueles que são desconhecedores do que devem operacionalizar e por isso são necessárias orientações curriculares comuns para todos. Destacamos que as professoras trilham suas práticas sozinhas para compreender as orientações, concepções e discursos impregnados no documento, porém a rotina cansativa, repetitiva e mecanizada pode conduzir as docentes a apenas reproduzir os códigos, objetivos e os campos estipulados no documento.

Antes de a BNCC ser homologada como um documento curricular obrigatório, o programa Alfa e Beto já se fazia presente na rede de ensino do município desde 2010 até os dias atuais, repetindo as atividades, os textos, os questionamentos e não apresentando algo inovador para Educação Infantil. Este programa para a pré-escola apresenta um material didático desarticulado com a realidade dos alunos; apresenta as histórias infantis, fábulas e parlendas interligadas com as atividades do *Meu Livro de Atividades (MLA)*[15] fazendo com que as professoras interpretassem juntamente com os alunos o conto e depois respondessem as questões desse livro.

Para utilizar os materiais didáticos e compreender como funciona o Programa, as professoras têm um livro de orientações intitulado *Guia IAB de Educação Infantil - Aprender brincando/brincar aprendendo.* Esse programa curricular comprado pela Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus-PI é fundamentado em três pilares: 1º- está preocupado com os conhecimentos científicos desenvolvidos sobre a infância e as implicações com o

[15] Material Didático disponibilizado pelo programa Alfa e Beto, esse livro é de uso obrigatório, sendo usado todos os dias pelos alunos da Educação infantil. Destacamos que outro livro direcionado a histórias, nomeado como Livro Grande (LG) era articulado com ele.

trabalho com as crianças; 2º- analisa as melhores práticas que estão sendo vinculadas e implementadas nos vários países e 3º- aponta a vasta experiência do instituto Alfa e Beto e de seus profissionais em vários centros disponibilizados em todo país (Oliveira; Sá; Mazzuchelli, 2014).

Considerando os três pontos fundamentais do programa, compreendemos que o primeiro ponto demonstra para o seu comprador que ele se preocupa com os estudos que envolvem a criança e a infância; o segundo pilar está preocupado em mostrar que trará os melhores resultados para as escolas da rede pública do seu cliente; e no terceiro ele apresenta a sua confiabilidade, pois está há bastante tempo no mercado, sendo um produto com credenciais capitalistas.

Nesse desenho, a criança é vista como receptora direta de informações, articulando o cuidar e o educar para mostrar resultados imediatos na aprendizagem dos alunos. Nesse intento, a ação interativa é destinada para o acúmulo de conteúdo e as brincadeiras são observadas como uma ação que distrai as crianças, assim precisando ser reduzidas e deslocadas para a hora do recreio.

Os posicionamentos assumidos por Dona Baratinha e Escrava Isaura sobre o programa Alfa e Beto são no sentido de que, conforme assinala Dona Baratinha, "*Eu não entendo por que a Secretaria de Educação do município precisa manter esse programa que já tá tanto tempo na rede, ele não serve mais, tá fora até da BNCC, tem hora que precisamos ir lá na Base e ver os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e adivinhar o que colocar junto com a atividade do MLA. No nosso Piauí tem gente boa na área da Educação, nós podemos montar um projeto nosso e colocar na nossa realidade do que trazer um programa visto como o melhor para os gestores, pra mim não é"* (Memorial, 2022). No relato de Dona Baratinha fica evidente que o programa do IAB não condiz com a realidade da escola e torna desafiador para ela buscar os códigos referentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e alinhar com as perspectivas do programa.

Observamos que as professoras reconhecem que a Secretaria de Educação adquiriu esse programa e o inseriu nas escolas como um caminho capaz de alavancar os índices, porém a ausência formativa com destaque para as situações reais das professoras e diálogos críticos foram suprimidos. A Escrava Isaura e Dona Baratinha se veem obrigadas a usar e concluir até o término das atividades anuais os seguintes materiais didáticos: um livro de atividades, uma caligrafia, o livro de artes e o livro de histórias (contos de fadas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais), sendo recursos comprados e disponibilizados aos alunos.

Para refletir sobre a incompatibilidade das concepções do Estado com as perspectivas pedagógicas sobre a educação, Lopes (2021, p.253) pontua que: "[...] as abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais amplas e as tradições curriculares das escolas [...]". Concordando com a autora, observamos de maneira participativa como as professoras movem as suas rotinas para atender as expectativas do sistema e cumprir com as obrigatoriedades impostas. Reconhecemos, ainda, que o sistema dominador faz uso do discurso pedagógico para disfarçar a sua intenção de formar seres acríticos e dóceis para obedecer ao capitalismo.

Observamos que a narrativa de Dona Baratinha aponta um sentido de mudança quando sugere a implantação de um programa pensando na realidade do Piauí, especificamente de Bom Jesus, através do olhar dos pesquisadores, professores, estudiosos da área da Educação que atuam no Estado. Essa insatisfação fica evidente ao usar um programa que: não possa refletir o real; desmerece a criança como centro; fixa os conteúdos como necessários a serem concluídos no tempo correto; e requer adaptações constantes das docentes com atividades xerocopiadas e a elaboração de atividades desprendidas do material didático.

O programa do Instituto Alfa e Beto (IAB), na percepção de Escrava Isaura, também não está compatível com a realidade da Educação infantil do município e se apresenta desproporcional com a proposta de infância da escola, pois não tem estrutura adequada para atender as crianças de quatro e cinco anos. Dessa maneira, ela destaca que: "*É fácil a Secretaria comprar um programa que diz como devemos trabalhar com os nossos alunos, mas não conhece a realidade da nossa sala de aula. No meu caso tenho crianças autistas, e outras crianças sem laudo com o comportamento de me deixar com dor de cabeça, fora a estrutura que não ajuda e todos os materiais são contados, bem poucos e para completar precisamos unir o programa do IAB com os objetivos da BNCC em nosso planejamento, sinceramente precisamos mudar"* (Memorial, 2022).

A linguagem cotidiana é repleta de expressões indiciais que demonstram como os atores sociais estão se sentindo no momento da fala ou quando lembram de algum fenômeno. A professora Escrava Isaura traz a expressão "*de me deixar com dor de cabeça"* significando que esse cenário descrito é uma realidade problemática e nessa situação ela está sozinha para organizar tudo e atender as obrigações impostas. Na visão de Arroyo (1999, p. 133), na nossa cultura política "o Estado o governo ou grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo de educação básica". O autor denomina esses grupos que influenciam

nas políticas e programas que determinam as ações de como fazer e pensar o currículo como "grupos iluminados" (Arroyo, 1999).

As iniciativas desses grupos iluminados são caracterizadas como modernas, prescrevendo como a escola e os professores devem seguir, disseminando nas negociações a ideia da renovação e atualização. Contudo, quem vive a realidade, planeja, seleciona métodos e reorganiza como o currículo vai ser visível aos seus alunos são os professores.

De acordo com a perspectiva crítica, os professores são os inovadores da escola e de suas práticas. A sua atuação deve ser direcionada para os seus alunos e necessidades formativas, buscando técnicas, métodos e reflexões que possam partir da sua postura de pesquisadora, pois somente o professor sabe relatar (relatabilidade ou *accountability*) e indicar possíveis soluções para melhorar as circunstâncias da sua realidade. Nessa configuração, a comunidade escolar, os pais, a Secretaria de Educação e o sistema de ensino necessitam dialogar com os docentes, compreender as suas realidades, pesquisar estratégias que possibilitem o desenvolvimento infantil e acolher os desafios dos professores para, em colaboração, realizar mudanças.

Nessa perspectiva, "os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população [...]" (Oliveira, 2005, p.764). Dessa maneira, a escola é uma instituição social que serve ao capitalismo tendo a função de regular, controlar e padronizar as ações dos atores, para assim formar possíveis pessoas que serão subalternizadas pelo sistema.

Nesse sentido, os discursos que envolvem as políticas curriculares se entrecruzam com as propostas econômicas, propondo ações administrativas no ambiente escolar, elaborando produtos (conhecimentos, descobertas, desenvolvendo comportamentos aceitáveis e outro) para alcançar resultados determinados pelo sistema, trazendo para dentro das escolas programas, ações e implementando um currículo comum que deve ser seguido de maneira obrigatória nas instituições, como a Base Nacional Comum Curricular.

3.2 A rede de influências e a produção da BNCC para Educação Infantil

No decorrer do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, diversas vozes enunciaram os seus discursos de poder, desejos e vontades mercadológicas em torno dessa proposta curricular. Podemos dizer que a ambivalência emergiu na construção dessa política, pois irresoluções provocavam nos grupos de estudiosos e intelectuais do meio educacional questionamentos que, mesmo na terceira versão da BNCC, não foram reparados. Assim, foi estabelecida uma linha abissal entre o grupo de acadêmicos, estudiosos, professores

e escolas e o outro grupo que usa a educação como meio lucrativo, entrelaçado aos seus propósitos econômicos.

Nessa perspectiva, e com base nos estudos de Stephen *Ball* e Richard *Bowe*, discutiremos as influências que auxiliaram na construção da BNCC, destacando que este primeiro contexto, conforme destaca Mainardes (2006, p. 96), é "onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos". Neste início as discussões políticas, sociais e econômicas são proferidas pelos grupos para fundamentar a política que está em construção, trazendo argumentos amplos que possam justificar a existência desse documento político na sociedade.

Neste contexto, as vozes dos legisladores, do governo, dos partidos políticos e outros atores, se propagam na mídia e movimentam os grupos a pensarem e buscarem estratégias que possam refutar ou embasar os elementos constitutivos na formulação do documento. Este cenário inicial permite a participação de "um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência" (Mainardes, 2006, p.51). A disseminação de influências pode ocorrer através das conexões que envolvem:

> [...] (a) a circulação internacional de ideias, (b) o processo de empréstimo de políticas, (c) os grupos e indivíduos que vendem suas soluções ao mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e "performances" de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. (Mainardes, 2006, p.51-52).

Com base no autor referido, os discursos políticos transitam na sociedade através das pessoas, grupos e/ou instituições que comercializam possíveis respostas em forma de programas e produtos com a promessa de sanar problemas educacionais, atendendo sà estimativas capitalistas. Também há a participação da academia na propagação de ideias e posicionamentos sobre os documentos e ações políticas, influenciando outras pessoas a refletirem ou reproduzirem movimentos neoliberais.

O autor apresenta outra característica do contexto de influência: o "patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas 'soluções' oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (*World Bank* e outras)" (Mainardes, 2006, p. 52). Nesse sentido, fica evidente que a intervenção internacional aparece no contexto das influências para controlar e regular as políticas no âmbito educacional através do poder intelectual, político e financeiro, assim temos: a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), O Fundo Monetário Internacional (FMI) e todos que compõem o Banco Mundial.

No cenário dos movimentos internacionais podemos citar o Consenso de Washington, realizado no ano de 1989, que influenciou de maneira significativa a entrada das propostas

neoliberais nas políticas educacionais do Brasil, não pela sua atuação em discutir questões direcionadas para educação, saúde e distribuição de renda de maneira direta, pois essa ação estaria em segundo plano, o essencial era a liberação econômica. Assim, "as reformas sociais, tal qual as políticas, seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica, isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente autorregulável [...]" (Batista, 1994, p. 11).

Para as nações endividadas, pobres e anacrônicas a solução seria a modernização, o livre comércio e a inserção selvagem do capital. Neste sentido, os dez itens elaborados por John Williamson em novembro de 1989 estão direcionadas, como cita Batista (1994, p.18), "à reforma fiscal, redução e reorientação de gastos, flexibilização da taxa de juros, câmbio competitivo, liberalização e desregulamentação do comércio, privatizações, respeito aos direitos de propriedade e criação de um ambiente favorável para investimentos externos".

Observando as áreas apontadas, o Consenso de Washington traz como ideal reduzir a atuação do Estado e as concepções que envolvem a representativa de Nação e defende a máxima desobstrução ao mercado de importação de bens e serviços, fortalecendo o capital em apresentando em seu bojo o poder absoluto do mercado, permitindo a autorregulação e dominação das relações internas e externas. As questões sociais são inseridas no discurso neoliberal para justificar e convencer os países empobrecidos, como o Brasil, a serem submissos à lógica do mercado.

A estrutura de mercado apresentada no Consenso de Washington por Batista (1994, p. 21) aponta que "constitui, na realidade, uma receita de regressão a um padrão econômico pré-industrial caracterizado por empresas de pequeno porte e fornecedoras de produtos mais ou menos homogêneos". Essas nações em desenvolvimento são controladas, reguladas e submissas aos movimentos econômicos das nações dominantes, que consequentemente ofertam as suas sucatas (produtos que não servem mais para sua condição de mercado desenvolvido), podendo ser no âmbito educacional programas, propostas e práticas que foram utilizadas e são copiadas como referência.

O receituário das concepções neoliberais de Washington foi financiado pelos organismos como o FMI, BM, e o BIRD – direcionado na situação latino-americano. Nesta conjuntura, o Banco Mundial mostra-se como aquele que investe recursos financeiros para movimentar propostas, ações e medidas com a justificativa de conter a pobreza no mundo e propor aos países que fazem parte da sua clientela a se desenvolverem. Ele controla os recursos, cria parcerias com outras instituições de crédito e financia políticas educacionais, investindo

em uma educação para a economia. Assim, a proposta é aumentar a perspectiva econômica do país, com foco no desenvolvimento e aumento da rentabilidade nas negociações financeiras.

Desde os anos 1990 os dirigentes e as elites empresariais desobstruíram o mercado brasileiro para a privatização e aplicação de medidas de aspecto neoliberal. Assim, o Estado estava sendo conduzido pelos influenciadores econômicos a se preocupar com o capital e o livre comércio, investindo na educação para o desenvolvimento do país e minimização da pobreza. Assim, a concepção privativa promove as reformas sociais (saúde, educação, segurança e outros) com foco nos antecedentes neoliberais, desmontando o poder do Estado e sendo objeto de empresas privadas que pregam a imagem da qualidade dos serviços. No campo da educação as empresas privadas, organismos internacionais e nacionais, fundações e outras instituições capitalistas entram no cenário das políticas educacionais com a visão futurista de contemplar as suas individualidades econômicas e planejar a ascensão de seus produtos.

As propostas do Estado se ajustam com as políticas do BM, sendo que o Banco "passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia no mesmo ano" (Fonseca, 1995, p. 171). Há uma consonância nas propostas do BM com a UNESCO, pois os dois apresentam diretrizes que objetivam eliminar o analfabetismo, proteger o meio ambiente e controlar o crescimento demográfico (Fonseca, 1995).

De acordo com as palavras de Freitas (2018, p.29), "a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um serviço que se adquire, e não mais como um direito". Neste cenário, a educação, quanto mais distante do Estado, melhor para as empresas financiadoras, políticas e intelectuais atuarem de maneira ativa, controlando os instrumentos e organismos que desenvolvem políticas para as escolas. Neste sentido, "[...] As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente dócil e produtivo, e professores e alunos responsáveis e empreendedores" (Ball, 2014, p. 64).

No projeto neoliberal, as noções de igualdade, justiça social e inclusão são expostas nos discursos das políticas para conceber o lugar para aos propósitos de produtividade, eficiência e qualidade, com destaque para a modernização.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelas Nações Unidade para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações para Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM) ocorreu em Jomtien na Tailândia, quando os líderes dos governos se comprometeram a propiciar uma Educação Básica de Qualidade, assinando a

declaração que sinalizava a responsabilidade em cumprir com as políticas interligadas a Educação.

A Educação para todos foi um discurso infiltrado na década de 1990 para trazer para educação uma concepção igualitária, justa e promotora do desenvolvimento social, satisfazendo as necessidades de todos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Dentre os objetivos contidos na declaração Mundial de Educação para Todos são evidenciados no Art. I alguns pontos direcionados a aprendizagem. Assim, no último ponto a educação básica é ressaltada como a base para a "aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação" (Unesco, 1998, p. 3).

Neste sentido, a Educação Básica tornou-se o centro das discussões e concepções mercadológicas, pois é através dela que as pessoas podem ter acesso a outras maneiras de educação formal e acessar os cenários operantes do trabalho. Assim, como o enfoque está na aprendizagem, os países deveriam se comprometer em possibilitar situações que privilegiem a aprendizagem dos alunos.

Observamos que, no Art. 3º do documento surge a necessidade de tornar a Educação Básica equitativa, ou seja, "é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem" (Unesco, 1998, p. 4). Compreendemos que "o padrão mínimo" deve ser cumprido pelas escolas de Educação Básica, porém algumas instituições públicas brasileiras não têm o básico para ofertar o padrão considerado mínimo. A estrutura, o currículo, a gestão, os processos avaliativos e práticas pedagógicas, precisam ser minimamente desenvolvidos na Educação Básica para atender as exigências globais.

Reconhecemos que existem na Declaração Mundial de Educação para Todos os ideais mercadológicos, a visão para o progresso econômico e a situação da ideia de qualidade, conduzindo as interpretações deste documento a imprimir com intensidade pelos dominadores do capital os valores dominantes na construção futura de textos políticos que podem de maneira sutil trazer a ideologia do poder, controle e regulação.

Assim, a Conferência influenciou o cenário das políticas educacionais inserindo o enfoque nas aprendizagens dos alunos, apresentando a educação básica como o caminho para o crescimento e desenvolvimento da sociedade, destacando a importância de universalizar a educação e promover a equidade, relatando que a aprendizagem deve ter como base o desenvolvimento de conhecimentos úteis e estabelecer um ambiente adequado para alcançar essa proposta, enfatizando que é necessário existirem as políticas de apoio para propiciar

fundamentos sólidos para constituição da Educação Básica; direcionando como essencial a fortalecer alianças na educação, sendo elas "[...] as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias". (Unesco, 1990, p. 6), mobilizando recursos, e fortalecendo a solidariedade internacional.

A declaração Mundial de Educação para Todos apresenta como foco que a "aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionando seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado". (Unesco, 1990, p.5). Diante do exposto, a infância é citada na declaração como uma etapa que precisa de atenção. Contudo, o documento "teve, entre outras repercussões, a focalização no ensino fundamental e a tentativa de descaracterizar a educação infantil como política pública educativa" (Campos; Barbosa, 2015, p. 356).

A Conferência Mundial de Educação para Todos originou o Plano Decenal de Educação para todos, de 1993, momento que o governo brasileiro assumiu a responsabilidade em promover "a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, [...] cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea". (Brasil, 1993, p.12). Vale destacar que o plano decenal não pode ser comparado ou confundido com o Plano Nacional de Educação (PNE) e também não é um plano tradicional, uma vez que se limita com a Educação Básica, tendo como prioridade eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. (Brasil, 1993).

As exigências que aparecem no referido Plano estão no entorno das aprendizagens mínimas que as crianças, jovens e adultos precisam adquirir. Isso porque a proposta não é atender ao desenvolvimento, ao bem-estar e à concepção da formação humana, mas aos desejos da "vida contemporânea", ou seja, os alunos precisam acompanhar as transformações globais e serem estimulados a aprender conteúdos básicos para viver na sociedade capitalista, pois dessa maneira o mercado terá mão de obra de fácil manipulação.

Dentre as influências internacionais na construção das políticas educacionais brasileiras, merece destaque o Fórum Mundial de Educação em Dakar (Senegal) de 2000, que reafirma os objetivos propostos na Declaração Mundial de Educação para Todos. Assim, está exposto na declaração: "reunidos em Dakar em abril de 2000, nós, participantes do Fórum Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade" (Unesco, 2001, p. 8). Assim, os discursos declarados

apontam em satisfazer a criança, o jovem e o adulto em obter o direito à educação, focando nas necessidades básicas de aprendizagem e nas concepções de aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Essas discussões enfatizam a perspectiva de uma "educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhoras as suas vidas" (Unesco, 2001, p.8). Observamos que a ideia global de progresso, avanço social, desenvolvimento de potencialidades e construção de personalidades para atuar no mercado está exposta neste discurso e presente na atual política curricular. O Fórum possibilitou avaliar os avanços e os desafios, visando que os países envolvidos buscassem estratégias para efetivar as modificações futuras.

O Fórum Mundial em Incheon (Coréia do Sul), que aconteceu em 2015, produziu o documento Declaração de Incheon, nomeado como *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, reforçando a necessidade da educação de meninas e meninos desde pequenos com foco na preparação para educação primária. O documento da Unesco (2015, p.7) apresenta, ainda, a necessidade de renovar os "propósitos e a relevância da educação para o desenvolvimento humano e a sustentabilidade econômica, social e ambiental é uma característica definidora da agenda da Educação 2030". Neste contexto, o currículo, a estrutura das escolas públicas, a organização e sistematização de programas partem dos ideais internacionais para atender a propósitos econômicos, sociais, ambientais e humanos.

Ocultar as contradições sociais, hegemonizando o currículo e todos os processos que envolvem a educação, torna-se para os dominadores do capital um percurso tranquilo para ser percorrido, pois compreendemos que as contradições, o caos e as lutas educacionais, possibilitam mudanças e fazem a sociedade despertar das palavras adocicadas das políticas de dominação. Para Ball, Maguire e Braun (2016) existe o querer de inserir as políticas em um processo múltiplo, contestado e submetido a diferentes interpretações no momento que é encenado (não é implementado), configurando a teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), de modo original nas instituições de ensino.

Compreendemos que a Declaração de Incheon (2015) apresenta ideias que são inseridas em planos e propostas governamentais para cumprir com os objetivos da qualidade e da aprendizagem, gerando programas, documentos políticos e normas que são construídas pelos legisladores e especialistas da educação que, em sua maioria, não vivenciaram os contratempos e os desafios da sala de aula da pré-escola.

Considerando esse viés, vivenciamos nas escolas públicas brasileiras a oferta de uma Educação Infantil desprovida de espaço, cuidados e estrutura para propiciar uma educação para infância. Assim, o documento enfatiza a inovação tecnológica e a presença das TICs para fortalecer os sistemas educacionais com a ideia de "disseminar conhecimentos, facilitar o acesso à informação, promover uma aprendizagem efetiva e de qualidade e ofertar serviços de forma mais eficiente" (Unesco, 2015, p. 10).

Essa concepção da inserção tecnológica nas instituições está presente nas competências gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo visível como primeira competência a valorização e utilização dos "[...] conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]" (Brasil, 2017, p.9) e também está na quinta competência deste documento curricular a ação de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar [...]" (Brasil, 2017, p.9).

A inserção tecnológica e a cultura digital são questões apresentadas na Declaração de Incheon e estão presentes na BNCC, assim como a ideia de padrões mínimos de qualidade, de conteúdos mínimos, e aprendizagens básicas para atender ao mercado, destacando a educação básica como o caminho do desenvolvimento econômico e o focando nas crianças, jovens e adultos a produzirem conhecimentos úteis. Esses pontos transparecem nas três declarações e influenciam os vários documentos, reformas e planejamentos políticos no campo da Educação do sistema brasileiro.

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, a educação brasileira instituiu o Plano Decenal de educação para todos em 1993; em 1996 a Lei 9.394/1996 que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e no ano de 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Em 2000 ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Dakar, e surgiu em 2001 a Lei 10.172 referente ao Plano Nacional de Educação que "[...] deve ser desdobrado pelos Estados, Distrito Federal, Municípios em planos decenais correspondentes".

Sendo o PNE um plano de Estado a longo prazo, e não de governo, que representa o compromisso de uma geração para com as gerações futuras (Unesco, 2001, p.13), destacamos que o PNE visa elevar a escolaridade, melhorar a qualidade educacional no Brasil trazendo a proposta da democratização educacional e da democratização da gestão do ensino nas instituições públicas (Unesco, 2001); no ano de 2005 temos a lei nº11.114 que altera os Arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei de nº 9.394/1996, tornando obrigatório as crianças com seis anos iniciarem

no Ensino Fundamental e consequentemente modifica a Educação Infantil que é ofertada para as crianças de zero a cinco anos de idade; em 2006 é homologada a Lei de nº 11.274, que dispõem sobre a "duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade" (Brasil, 2006); em 2010 é publicada a resolução de nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e para dispor sobre a formação dos profissionais da educação aparece em cena a Lei nº 12.796 de 2013.

Vale destacar que o Fórum Mundial de Educação em Incheon organizou a proposta da Lei nº 13.005 referente ao PNE que já estava sendo articulada no sistema brasileiro com vista à necessidade de estabelecer as metas de 2014-2024; em seguida foram surgindo discussões, encontros e envolvimentos direcionados pelo Ministério da Educação (MEC), havendo influências da rede Movimento pela Base (MB) na construção da BNCC que obteve três versões com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo a terceira e última versão homologada no ano de 2017.

O *Movimento Todos pela Educação* criado em 2006 é considerando como o grande disseminador de ideias, organizando propostas e investindo em ações direcionadas para a educação brasileira. Esse movimento apoiou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, tendo como parceiros e mantenedores a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, a Rede Globo, Fundação Victor Civita e outros. Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 80), "a BNCC, fortalecida pelo governo democrático (2003-2015), encontrou eco nos fundamentos tecnicistas, meritocrático e gerencial defendidas pela lógica do capital para o desenvolvimento da qualidade da educação". A BNCC mostra-se como documento curricular obrigatório que irá regularizar todas as políticas direcionadas à avaliação, à formação de professores, ao livro didático, à aprendizagem e organização escolar, sendo vista como estratégia para alcançar a qualidade na educação básica.

Entretanto, reconhecemos que os grupos, fundações e empresas privadas envolvidas com a construção da BNCC defendem uma educação semelhante à lógica do mercado, tendenciando as escolas ao percurso da "eficiência para competirem no mercado pelo dinheiro dos consumidores" (Silva, 1994, p. 23). Na perspectiva neoliberal o Estado é ineficiente administrativamente e por isso a solução para produzir um produto educacional com qualidade é incluir no processo de gerenciamento e regulação as fundações e empresas interessadas na qualidade total da Educação.

O discurso de todos pela educação nos mostra uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidade e competências, assim colocam como essências para vida cidadã

a ideia da produtividade. Os apoiadores, mantenedores e/ou seguidores desses ideais defendem que é essencial uma "educação que busque o desenvolvimento do pensamento crítico e de caráter emancipatório, de modo a promover a inclusão social e produtiva de todos e o fortalecimento da democracia" (Educação Para Todos, 2022). Reconhecemos que a visão crítica, emancipatória e inclusiva parte de uma educação democrática, respeitando a diversidade de culturas, saberes e produções de conhecimento, tendo como ideal a dialogicidade e as lutas para garantir o direito coletivo, não podendo ser associada com a ideia de produtividade no sentido mercadológico, como está sendo empregado no discurso.

Compreendemos que algumas palavras como justiça, inclusão, igualdade de direitos, qualidade, democracia, emancipação e visão crítica podem ser expressões utilizadas para intrujar os nossos sentidos e conduzir os nossos corpos a viverem subalternizados pelo sistema capitalista, concordando com as políticas neoliberais implantadas na Educação. Na capa da BNCC de 2017, existe a seguinte expressão: "A Educação é a Base", nos possibilitando refletir a base como um medicamento que irá sanar todas as mazelas que existem na Educação Básica em nosso país, ou apontando para os professores e profissionais da educação que a nova era da educação chegou e todos precisam esquecer as velhas práticas.

Tudo isso se configura no poder do discurso político, pois na perspectiva de Foucault (2006, p.253) "[...] O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder". Dessa forma, apreendemos que o poder domina os corpos e as relações, pois ele marca, sujeita e dirige as ações do homem dentro sistema monitorado e dominado. Assim, o corpo é força útil que se produz no cenário da submissão.

O currículo atual destinado para Educação Infantil, conforme Merleau-Ponty (2006, p.292), "modela o corpo" das professoras desta etapa para serem submissos a produzir estratégias condizentes com a realidade do capital, promovendo com as crianças conhecimentos e saberes práticos para a vida cotidiana e produtiva, alicerçada nos objetivos pré-determinados. Assim, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contidos na BNCC 2017 para Educação Infantil não são apenas códigos que devem ser seguidos, associados com os campos de experiências ou transferidos para os planos de aula das professoras, mas definem as concepções que as crianças, os professores e as práticas pedagógicas devem construir para atender a qualidade total.

No documento da última versão da BNCC observamos que não há um comprometimento com as concepções humanas, sociais, culturais e psicológicas do Ser, dando margem para a representação seletiva e classificatória dos atores sociais, ou seja, aquele que

aumentar o seu investimento em capital cultural poderá fazer escolhas bem-sucedidas e alcançar diferentes direcionamentos no mercado global. Nessa direção fica evidente que a base não considera necessário o investimento no capital cultural, expressando, dessa forma, que existe uma limitação.

O que podemos apreender com a inexistência desse investimento no capital cultural nos instiga a olhar para a significação do que é esse nacional presente na BNCC. Se considerarmos o pensamento de Stuart Hall (2006), vamos localizar a ideia de que pensar o nacional seria excluir todas as diferenças e homogeneizar a educação em uma identidade única, ou seja, que todos sejam representados em um universo singular. O autor referido destaca que a nação é constituída de diversidades culturais, o que faz com que essa busca pela homogeneização atravesse pontos de heterogeneidade evidenciando-se na figura de uma colcha de retalhos.

Em Bourdieu e Passeron (1975), o investimento em capital cultural pode promover a ascensão social e determinar uma forma de poder. Dessa maneira, as pessoas se desenvolvem no cenário global quando dominam outros idiomas, conhecem as artes e movimentos culturais que percorrem o mundo, obtêm domínio da sua língua materna para elaborar discursos dóceis e repercutem, discutem e sabem refletir sobre as informações em suas diversas configurações.

Na ação de observar e participar do campo de atuação de Dona Baratinha e Escrava Isaura, notamos que a escola reproduz o sistema e incute nas professoras a ideia de fazerem uso dos seus recursos – investimento pessoal – para cursarem uma especialização e buscarem constantemente cursos que possam aprimorar suas estratégias na Educação Infantil, com o foco de preparar as crianças para a próxima etapa da Educação Básica. Dessa maneira, Dona Baratinha desabafa dizendo: "*posso te dizer uma coisa? Estou cansada de algumas orientações, eles pedem sempre que devemos pensar em estratégias, buscar cursos, nos especializar e não nos ajudam nem disponibilizando tempo pra isso, e o dinheiro? Tudo é pago, só que eu tenho que dar conta"* (Observação participante, 2022). Escrava Isaura completa narrando que: "*Quer saber precisamos fazer tudo e ainda nos aperfeiçoar para cuidar de todas as crianças, nós professores estamos lançados à sorte"* (Observação participante, 2022).

Destacamos a expressão "posso te dizer uma coisa?" porque nesse momento a Dona Baratinha solicita atenção e permissão para falar o que estava deixando-a incomodada. De maneira íntima e confiante, ela relata o seu esgotamento diante dessa situação de abandono descrita na sua fala. Ela desabafou e expôs o que estava sentindo, isso foi possível porque o pesquisador se tornou membro afiliado, vivendo o cotidiano e construindo relações com o grupo.

Esses atores sociais estão sendo pressionados pelo processo do investimento, da busca por novas e diferentes estratégias, destacando em suas falas a angústia de estarem "lançadas à sorte". É como se todas as ações e melhorias na qualidade e aprendizagem das crianças dependessem exclusivamente delas. A professora Escrava Isaura usou essa expressão para afirmar que todos estão distantes dela no processo educativo (a gestão escolar, as profissionais da área de educação do município e todos que compõem o sistema) e praticamente solicita atenção para atenderem as suas necessidades e as situações complexas que surgem na sua sala de aula.

Observamos através dos seus relatos a angústia de estarem sozinhas, sendo obrigadas a serem constantemente criativas e desenvolverem atividades funcionais no processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que as professoras precisam na sua prática docente atender às concepções didático-pedagógicas, formativas e sociointeracionais, mas o sistema de ensino necessita contribuir com o processo formativo das docentes. Contudo, a ausência do investimento formativo pelo sistema de ensino pode intensificar no professor, na visão de Evangelista e Shiroma (2004, p.535), [...] "a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente [...].

A BNCC para Educação Infantil é apresentada às professoras em algumas instituições de ensino (é a realidade das escolas municipais de Bom Jesus-PI) como o caminho para solucionar todos os problemas do ensino e da aprendizagem das crianças e somente será possível o aumento na qualidade da Educação brasileira se as professoras souberem, de maneira competente, trabalhar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A finalidade da BNCC é que ajuda "a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação" (Brasil, 2017, p. 8). Essa ideia contida no documento indica a sua proposta para a Educação Básica, unindo poderes, unificando políticas e medindo o progresso dos alunos desde a Educação Infantil. É uma política arquitetada para auxiliar o sistema educacional brasileiro a adentrar de maneira incisiva em uma construção mercadológica do ensino.

Com esse entendimento, a Educação Infantil, não é somente a primeira etapa da educação básica, mas configura-se como o primeiro momento de investimento do capital, visando a criança empreendedora, autônoma, disciplinada e obediente, capaz de construir produtos futuros para o mercado. A criança questionadora, crítica, transformadora da sua

realidade social, que possa pensar de maneira humana e coletiva, preocupando-se com o bem-estar dela e da sociedade, não é eficiente para o mercado.

A Educação Infantil nas escolas brasileiras tem a sua maneira de organizar, planejar e sistematizar as atividades e a rotina das crianças, e a proposta de um currículo único desconfigura a autonomia da escola e dos professores de realizar escolhas que possam ser compatíveis com a realidade dos seus alunos. De acordo com Ball (2014), a interpretação da política se desvela no cotidiano da sala de aula e nas concepções que a escola difunde. Desta maneira, o cenário produtivo, mercadológico, presente na cidade de Bom Jesus-PI apareceu na narrativa de Escrava Isaura no momento da acolhida ao enfatizar: "*Quem vai ser doutor? Só é doutor quem se comporta, obedece a tia e faz todas as atividades"* (Observação participante, 2023).

O ato de obedecer e fazer todas as atividades em silêncio se transforma em uma condição para a criança crescer e ser doutor, ou melhor dizendo, ter visibilidade no mercado e obter lucros com a sua profissão. Essa condição propagada pelo sistema capitalista começa na primeira etapa da educação básica para treinar as crianças a silenciarem quando o líder falar e serem dóceis para escutar, escrever, reproduzir e concordar com as atividades explicadas pela professora. O controle e a regulação estão fixados no novo currículo, ascendendo como essencial disciplinar a criança na Educação Infantil a serem submissas e reprodutoras de boas ideias.

Na BNCC para Educação Infantil, de 2017, palavras ou expressões como coletivo, flexibilidade, resiliência, determinação, resolução de problemas, tomada de decisões, tecnologias digitais, competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão presentes no documento para indicar qual concepção eles almejam. Nesta conjuntura, a ideia da bonificação, classificação e competição pode ser elevada na Educação Infantil ao interligar os propósitos do programa IAB com a BNCC, possibilitando confusões na prática docente ao associar essas concepções.

O currículo, na visão de Arroyo (2013, p. 15), é "um núcleo duro, sagrado, intocável no sistema escolar. Gradeado como um território sagrado, porque é estruturante do trabalho docente". O cuidado que o autor demonstra em adjetivar o currículo como sagrado nos mostra a importância de refletir, discutir, dialogar e se possível apresentar posicionamentos na construção, atuação e interpretação do documento curricular.

Ao designar o currículo como algo sagrado e intocável, o autor referido questiona como está posta a relação dos docentes com o currículo. Diante dessa situação, indagamos sobre o protagonismo dos professores da Educação infantil na elaboração, implementação e organização desse "novo" currículo intitulado como Base Nacional Comum Curricular. Os

nossos professores que desenvolvem práticas, planejam e pensam constantemente na aprendizagem das crianças foram silenciados, pois na construção da BNCC somente as propostas dos grupos influenciadores norteados pelo ideal conservador e mercadológico foram os atores principais.

Está visível no documento político-curricular para Educação Infantil a repetição dos princípios e conceitos que as Diretrizes Nacionais para essa etapa apresentam, não havendo outras ideias, propostas ou reflexões que pudessem ampliar as concepções sobre a ótica do cuidar, educar, das interações e brincadeiras na primeira infância. O interesse nas crianças de zero a cinco anos de idade no contexto desta política é normatizar as suas aprendizagens por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se resumem em códigos, sendo em um futuro próximo transformados em indicadores para as avaliações com viés quantitativo e classificador na Educação Infantil, e essa realidade consequentemente alargará a proposta da alfabetização precoce.

O contexto de influência para a construção da BNCC parte de fundamentos conservadores, de discursos solidificados no capitalismo selvagem e na desvalorização da autonomia, criatividade e capacidade dos professores da Educação Infantil em elaborar estratégias de ensino para os seus alunos; e o destaque está na ação das empresas, organizações e fundações privadas, que impulsionaram essa política de currículo, realizando o Movimento Todos pela Base (MTB).

A Educação Infantil para ser considerada a primeira etapa da Educação Básica vivenciou movimentos e lutas por um currículo, estruturas e instituições de ensino que pudessem cuidar e educar aa criança, respeitando as suas especificidades e as assistindo como pessoas de direitos. Assim, a primeira infância tem o direito a uma educação de qualidade, compreendendo as crianças como seres culturais, psicológicos, biológicos, sociais e políticos, ou seja, como pessoas que necessitam ser educadas com respeito e dignidade. Porém, na esfera das reformas políticas, a atual remodelagem no campo do currículo demonstra que a educação de qualidade para as crianças é torná-las dóceis, controláveis e estimuladas a experimentar situações rotineiras que possam ser produtivas.

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e o Ensino Fundamental tiveram como um dos motivos para a sua elaboração apresentar inovações (com foco na lógica empresarial), intencionalidades no processo de ensino e aprendizagem, modificando o cenário educacional com o ideal de reformar práticas consideradas como ultrapassadas para o sistema capitalista. Desde o desmanche do governo constitucional e a entrada de um ex-militar para governar o Brasil, no período de primeiro de janeiro de 2019 até 31 de dezembro de 2022, as

discussões políticas e reformas na área da Educação obtiveram a configuração conservadora, com uma forte direção privatista.

Dentro do movimento inicial de construção da BNCC foi constituída Comissão através da portaria CNE/CP nº 11 de 2014. Neste documento está explícito que "[...] a necessidade da construção da BNCC é resultado de uma determinação legal, prevista na Constituição Brasileira, na LDB e no PNE (MEC, 2014, p. 7). Destacamos que no processo de construção do documento curricular os direitos e objetivos de aprendizagem deveriam ser evidenciados, pois essa é uma questão apresentada no PNE, Lei nº 13.005/2014.

No Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 a meta 2 direciona o seguinte - a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; na meta 3 - universalizar até 2016 a escolarização para a população de 15 a 17 anos; na meta 7- promover a qualidade da Educação Básica; e a meta 15 - aponta a preocupação com a política nacional de formação dos profissionais da educação (Brasil, 2014). Essas metas estão interligadas na construção da BNCC de 2017, pois a proposta foi a construção de uma política curricular única que elevasse a qualidade da Educação Básica, destacando a universalização do Ensino Fundamental e Médio, sendo este documento, atualmente, o influenciador direto das políticas de formação dos professores da Educação Básica, também indicando a articulação entre os estados, Distrito Federal e os municípios de destinarem ao Conselho Nacional de Educação "diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, estadual e local" (Aguiar, 2018, p. 17).

No palco da normatividade, os relatores do documento citam a Constituição Federal de 1988, sendo estabelecido em seu Art. 210 a necessidade de fixar "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988). Dessa maneira, a valorização dos conteúdos mínimos inicia-se já na Constituição, podendo ter várias interpretações, sendo uma delas a de encaminhar as concepções para o viés unificador, possibilitando que esses conteúdos classificados como mínimos possam ter proporções elevadas na escola, fazendo com que o regional, o cultural, o plural estejam invisibilizados na prática.

O discurso da BNCC para a Educação Básica tendo como ideal a unificação de conteúdos e a homogeneização das práticas docentes caminha para formar pessoas individualistas. Conforme as ideias de Bauman (2001), a vida da modernidade está alicerçada no individualismo, transformando as relações sociais em instantâneas e movimentando os cotidianos em direção ao consumo.

No âmago da carta magna, em seu Art. 1º estão descritos os fundamentos que regem o nosso Estado democrático, como: “I- a soberania; II – cidadania; III- dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e V - o pluralismo político” (Brasil, 1988). Assim, a educação formal poderá ter dificuldades em unir todas essas concepções no processo de formação das crianças, mas podemos considerar como essencial a necessidade de respeitá-los como pessoas complexas, valorizando as subjetividades e a capacidade transformadora de cada um.

O texto constitucional, na visão de Cury, Reis e Zanardi (2018, p.64), nos propõe “a construção de uma sociedade justa, livre e solidária, que busca a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades e que rejeita todas as formas de discriminação”. Contudo, a escolarização das crianças da Educação Infantil está na contramão desses objetivos, quando a educação está mecanizada, fundamentada no individualismo e no jogo das competências e habilidades.

A Base é concebida no currículo “no processo de luta contra todo o resquício da perniciosa política educacional do período ditatorial. Foi justamente nesse âmago que a obrigatoriedade de uma BNCC foi inserida na CF de 1988” (Andrade, 2023, p. 122). Porém, ocorreu a celeridade na construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Para Andrade (2023), esse movimento foi resultante dos aparelhos privados de hegemonia (APHe) como Todos Pela Educação (TPE) que aprovou no Decreto n° 6.094 em 24 de abril de 2007, e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para sintonizar os interesses dos grupos da burguesia dominante com a Educação Básica, expondo em seu discurso a qualidade da educação.

O TPE cumpre com o ideal capitalista de transformar a Educação em produto e mobilizar políticas na Educação Básica com o discurso de promover a qualidade educacional no país. Esse movimento se define como uma “organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (Todos Pela Educação, 2006).

Dessa maneira o TPE atrela aspectos econômicos com a educação, na perspectiva desenvolvimentista, lançando discursos midiáticos sobre a qualidade da educação e apoia programas e políticas na área da Educação Básica, difundindo assim o empreendedorismo, a meritocracia do mercado capitalista e o capital humano. Neste viés, a hegemonia desse aparelho é mantida no poder semeando as bases economicistas na educação e alicerçando bases que precisam ser seguidas.

A culminância dessa realidade hegemônica é a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), participando das discussões e elaboração deste documento o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), sendo "uma organização de cunho empresarial instituída pelo TPE para cuidar exclusivamente da construção, tramitação e implementação da BNCC" (Andrade, 2023, p.122). Durante a realização do *Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil*, promovido nos Estados Unidos e estruturado pela Universidade de Yale, que tem como parceiro a Fundação Lemann, o MPB foi fundado para atender as expectativas de um currículo "para todos".

Esses movimentos e grupos empresariais querem a padronização, unificação, o comum para todos, ou seja, adotam a lógica de ensinar ou educar com destaque para aquilo que é essencial para o mercado, retirando do território escolar a criticidade, a reflexão e a formação humana com base na transformação social. Entretanto, a ideia do que é comum "[...] bem como de um projeto de nação, na quadra em que vivemos, tornaram-se cada vez mais complexos diante da sociedade que se enxerga plural" (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 46). Nessa perspectiva, limitar o plural é negar as diversidades infantis e restringir as várias educações, culturas e saberes que existem no nosso país, podendo ser configurado como um epistemicídio[16].

A BNCC para Educação Infantil apresenta determinações de controle para o corpo infantil, restringe os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em códigos com o viés regulador e nos faz pensar: para que uma Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil? Será a confirmação da proposta capitalista em antecipar o processo alfabetizador na pré-escola, com mais afinco, para assim obterem êxito nas próximas etapas da Educação Básica? Ou a inovação está em quantificar o processo de aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos em avaliações sistemáticas? Ou até mesmo transformar a escola de Educação Infantil é uma base de recrutamento e seleção de crianças que possam avançar de maneira autônoma, empreendedora e competente para produzir e ser futuramente uma mão de obra potente para o capital.

Observando o texto curricular de modo crítico e reflexivo, passamos a compreender que as concepções citadas anteriormente podem ser colocadas como evidências. Diante do exposto, essas indicações nos levam aos grupos que pensaram a BNCC, como por exemplo, a Fundação Lemann, sendo um reformador empresarial participativo no Movimento Todos pela Educação.

[16] De acordo com Santos (1998, p. 208), "El epistemicídio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación [...]".

Este grupo em 2015 comemorou o aumento de vários programas investidos e apontou em seu relatório que:

> [...] um dos maiores resultados do ano para a educação foi, sem dúvida, a publicação da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC. Objeto de luta de muitas entidades do setor, o estabelecimento de objetivos claros de aprendizagem pode servir como espinha dorsal para um sistema educacional pautado pela equidade e pelas altas expectativas. O Movimento pela Base Nacional Comum, do qual somos fundadores e integrantes, contribuiu diretamente para este avanço, com a elaboração de mais de 10 estudos, um seminário internacional e a participação ativa no debate público ao longo de todo o ano (Fundação Lemann, 2015).

A fundação Lemann, desde o seu início, promove "formação de professores e debates sobre a Educação Nacional", nos quais sobressaem seu evidente interesse: uma educação de qualidade" (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 53). Esta fundação investe na Educação Básica para assim lucrar na venda de programas e investir na mão de obra qualificada subalternizada ao processo produtivo do capital. As suas pretensões com a BNCC são tornar o documento como um dos instrumentos de controle da escola para instruir habilidades técnicas e precisas para as empresas. A luta é estabelecer objetivos claros de aprendizagem, promover a equidade e alavancar as expectativas do sistema que são mensuradas pelas avaliações. Essa luta é da classe neoliberal dominadora e hegemônica, estando na contramão da luta da classe oprimida, aqueles considerados como operacionalizadores das políticas – os professores.

Em 2015, iniciou-se o processo de construção da BNCC. Assim, o Ministério da Educação inicia a preparação do documento convidando "cerca de cento e vinte profissionais da Educação, professores da educação básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento [...] (Aguiar, 2018, p.11). Essa mobilização resultou na elaboração da primeira versão da BNCC, sendo inserida em consulta pública através da internet. No ano seguinte, a segunda versão do documento curricular foi viabilizada e "submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano" (Aguiar, 2018, p. 11).

Conforme Aguiar (2018), o documento foi analisado através de discussões, considerando as áreas de estudo e componentes curriculares, indicando propostas de alterações quando houvesse discordância em algum ponto do documento. Após, a Consed e a Undime realizam um relatório com as contribuições apontadas e destinaram ao MEC. Destacamos que o "Comitê Gestor do MEC foi responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão e que deu origem a terceira versão, encaminhando ao CNE, em abril de 2017" (Aguiar, 2018, p. 11). Em seguida, no dia 8 de maio de 2017 ocorreu a deliberação de

audiências públicas nacionais, sendo uma em cada região do país. Assim, houve a seguinte distribuição, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Audiências públicas realizadas sobre a construção da BNCC de 2017

Região	Data	Cidade e Estado	Participantes	Intervenções
Norte	7 de junho de 2017	Manaus/AM	228	38
Nordeste	28 de julho de 2017	Recife/PE	428	57
Sul	11 de agosto de 2017	Florianópolis/SC	340	62
Sudeste	25 de agosto de 2017	São Paulo/SP	491	54
Centro-Oeste	11 de setembro de 2017	Brasília/DF	220	72

Fonte: informações obtidas da pesquisadora Aguiar (2018, p. 12).

As discussões estabelecidas nas audiências foram organizadas e disponibilizadas aos organizadores para verificação dos assuntos abordados e as intervenções realizadas. A comissão do Conselho Nacional de Educação realizou discussões que sugeriram alterar o documento inserindo temáticas direcionadas às comunidades quilombolas e indígenas e outras questões apontadas como relevantes na área da tecnologia.

Em dezembro do mesmo ano, o MEC apresenta as inclusões e alterações apontadas na BNCC, porém as discussões, sugestões e os movimentos de intervenções que ocorreram para elaboração da base não foram incluídas. Assim, podemos compreender que as cinco audiências realizadas no ano de 2017 foram apenas para justificar que a BNCC estava sendo realizada de maneira participativa e democrática.

Percebemos o aligeiramento em homologar a BNCC, não permitindo outros debates e discussões que pudessem caminhar para novas reflexões sobre o documento. De acordo com a visão de Aguiar (2018, p.14), a construção da BNCC "adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa", sendo que, desde a sua primeira versão, a base estava sendo articulada para recepcionar um agrupamento de conteúdos e finalidades desconsiderando as REFE de uma educação brasileira fundamentada na democracia, na transformação social e na igualdade de direitos.

Nessa direção, a BNCC como um documento curricular obrigatório na Educação Básica precisa ser interpretada pelas instituições com o olhar crítico, articulando com a sua realidade

social, cultural, regional, não olhando como um guia, uma cartilha, ou um receituário que irá sanar os males da sociedade brasileira. O nosso país tem na sua Constituição Federal de 1988, no Art.205 a educação como "[...] direito de todos e dever do Estado da família, será incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]" (Brasil, 1988). O pleno desenvolvimento da pessoa está na necessidade de prepará-la para exercer a cidadania e poder estar qualificado para o trabalho.

Uma pessoa só exerce a cidadania em seu grupo social quando começa conhecer os seus limites e possibilidades de ação, respeitando o espaço, a ideia, a cultura, os hábitos e costumes do outro. Neste sentido, as escolas, especificamente da pré-escola, necessitam vincular os símbolos construídos pela cultura e pela sociedade para assim compreenderem os contextos e situações que os rodeiam, pensando em um currículo não como receituário, mas como possibilidade de serem educadas para viverem com o outro em sociedade, compartilhando, criando e recriando cultura.

O Art. 206 da Constituição Federal define os princípios que embasam o ensino, na perspectiva de atender o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamentos, e igualdade de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). O currículo da Educação básica precisa estar em consonância com esses princípios e os documentos curriculares construídos para não ocorrer a ideia de estagnação ou retrocesso dos direitos conquistados.

Com base nos princípios estabelecidos na Constituição, Aguiar (2018, p. 19) reforça a ideia de que não cabe à BNCC "[...] fixar conteúdos mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociadas do desenvolvimento integral do estudante [...]". A referida autora nos direciona a refletir sobre a importância do documento curricular estar coerente com o desenvolvimento integral da criança, permitindo que o professor da pré-escola possa observar, escutar e sentir as dificuldades individuais dos seus alunos para buscar maneiras diferenciadas que podem estar para além de normas e instrumentalizações curriculares.

Também pontuamos como essencial que o currículo para Educação Infantil atendesse os princípios constitucionais, valorizasse o profissional desta etapa e desencadeasse discussões críticas nas atividades formativas que pudessem considerar os cotidianos infantis. Na concepção de Lopes (2018, p.15), "o currículo precisa fazer sentido ao ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas". Assim, escolas, sujeitos e grupos diferentes não elaboram os meus saberes e nem se configuram com os mesmos desafios,

consideramos que cada realidade social tem as suas características próprias, exigindo currículo e práticas díspares.

Nesta perspectiva, seguimos para a próxima seção da pesquisa, questionando se a Base Nacional Comum Curricular é currículo ou não? Trazemos definições do que é a BNCC na visão de alguns pesquisadores do campo do currículo e nas narrações das professoras que participaram da pesquisa. Após, apresentaremos as concepções do documento articulando com os objetivos direcionados para a pré-escola.

3.3 Os imperativos neoliberais na Educação Infantil: interpretação e atuação da BNCC em contextos distintos

O sistema capitalista percebe a criança como aquela que deve ser treinada para viver em sociedade, autônoma, pensar em um futuro promissor baseado na ascensão social, ser comprometida em competir e vencer as situações desafiadoras, ser competente para resolver situações-problema e empreender para atender as demandas do capital. Nesse cenário, a criança vive a sua infância controlada, regulada e instrumentalizada na vertente do que deve ou não ser feito para alcançar o objetivo de crescer e ser um adulto produtivo para o mercado.

Nesse cenário, Freitas (2018, p.28) apresenta o conceito de darwinismo social[17] no contexto da formação da criança, destacando que "se o mundo está pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para "competir" nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos". Assim, as reformas realizadas para a melhoria da Educação Infantil visam a concepção do mercado, articulando a escola como uma instituição fomentadora de lucros. Nas palavras do próprio Freitas (2018, p. 29), "tal como na empresa, os processos educativos têm de ser padronizados e submetidos ao controle".

O controle que se inicia nos discursos proferidos pelo sistema neoliberal expressa o pensamento de Charlot (2007, p.32), pois "[...] Hoje, tudo se transforma em produto, em mercadoria em um "livre mercado, inclusive o esporte, a arte, a educação e a cultura". O neoliberalismo promove a tensão pela produtividade e qualidade no ensino e na aprendizagem dos alunos, iniciando essa pressão social desde os primeiros anos de vida.

[17] Esse termo foi disseminado no século XIX por alguns estudiosos, entre eles o antropólogo, biólogo e filósofo Herbert Spencer, onde utiliza esse conceito para defender que os seres humanos sobreviviam e/ ou se desenvolviam por meio da competição, assim os fortes se mantinham na sociedade e os fracos eram eliminados. Desse modo, aqueles grupos, comunidades e pessoas consideradas naturalmente inferiores são classificados como menos aptos, normalizando a ideia da desigualdade social (Freitas, 2018).

O poder e a regulação das ações infantis podem estar camuflados nas ilustrações contidas nas paredes das salas de aula, na organização dos alunos na sala, na forma de dialogar com as crianças, através da postura da professora e de outros atores do campo em relação aos discentes. Assim, a criança vive envolvida em regras, tensões e ações propostas na rotina escolar da Educação infantil que movem os seus sentidos para competir e jamais perder.

Em alguns momentos vivendo os espaços da escola Educandário Dona Baratinha e da escola Libertação do Saber ouvimos das professoras, da direção, das coordenadoras, das assistentes de sala e de outros professores, algumas expressões como: a) criança inteligente não faz bobagem; b) criança feia é aquela que não se comporta na sala; c) papai do céu não gosta de criança desobediente; d) o homem do saco preto vai passar e levar todas as crianças que não respeitarem a professora; e) quem bater no amiguinho vai para o cantinho da feiura refletir sobre as ações; f) só vai ser doutor quem estudar e quem não estudar vai puxar carroça; e outras expressões que estão no cotidiano das escolas infantis e persistem para regular, oprimir, punir, comparar e controlar os comportamentos das crianças.

Essas expressões não são inocentes ou normais, elas partem da ideologia imperialista de dominação e estão instaladas na mente dos atores sociais que reproduzem esses discursos como se fossem incentivar os alunos ou despertar algum outro sentimento. Bourdieu (2001, p. 41) apresenta a escola como uma instituição que conserva as ideologias marcadas na sociedade, "[...] pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratando como dom natural". No ato de conservar as ideias imperialistas, as escolas públicas mencionadas anteriormente podem selecionar, excluir e dividir as crianças de quatro anos, definindo alguns alunos como inteligentes, pois reconhecem as letras e os números e outras como lentas por desconhecerem a primeira letra do seu nome. Em Bourdieu (2001), a escola ao invés de democratizar o ensino e compreender o aluno atrelado à sua cultura, ela pode privilegiar os discentes que obtêm maior capital cultural.

Ao evidenciar o termo imperialista, estamos apontando alguns pontos de discussão como a influência cultural e ideológica que alguns organismos econômicos, políticos e sociais podem exercer sobre as propostas para a Educação Infantil, em especial na pré-escola. Este aspecto pode ser observado na inclusão de currículos, práticas, programas e propostas que estão na contramão da realidade das escolas públicas brasileiras.

Destacamos as duas escolas porque foi nelas que vivenciamos diariamente os discursos de poder, controle e regulação permeados nas ações, falas e expressões corporais dos atores sociais. Assim, retiramos das anotações em nosso diário de campo nos momentos de observação o diálogo com Escrava Isaura quando ela diz que: "*o programa Alfa e Beto está fora da*

realidade dessas crianças e ainda tem a BNCC que preciso estudar, esse pessoal da secretaria quer fazer que eu alfabetize esses meninos, eles não lembram que sou professora da Educação Infantil" (Observação participante, 2022). Nesse mesmo cenário, Dona Baratinha expressa que "*as vezes estamos aqui na sala tentando aproveitar o máximo dos materiais do programa Alfa e Beto e ver se vai ajudar em alguma coisa e agora vamos colocar os códigos da BNCC no plano, só tenho dúvidas, é exigência da secretaria* (Observação participante, 2022).

A linguagem, de acordo com Coulon (1995, p.40), "[...] constitui o mundo, no decorrer das atividades indiciais. Não existe um lugar a partir do qual o mundo seria produzido; ele se autorreproduz". Assim, a narrativa de Escrava Isaura mostrou para nós a angústia por meio das suas palavras, ela não disfarçou a opressão que vive na escola para satisfazer as expectativas do sistema.

Assim como o mundo se autorreproduz, as práticas e os etnométodos elaborados pela professora começam a se autorreproduzir no seu campo de atuação sem estabelecer uma pausa para reflexão, ela somente faz, pois a sala de aula da pré-escola busca atenção e ações rápidas para conduzir a rotina. Porém, por alguns instantes a docente suspendeu a sua prática e disse o que estava sentindo sobre o programa Alfa e Beto ser incompatível com a realidade dos alunos e apresentou uma postura inquieta na sala de aula ao descrever a necessidade de estudar sobre a BNCC, trazendo a responsabilidade para sua prática enquanto professora.

A professora Escrava Isaura frisa em seu cotidiano que é professora da Educação Infantil e dialogando no campo ela fala a seguinte expressão "eles não lembram que sou professora da Educação Infantil", ou seja, em sua concepção pedagógica há atribuições, exigências e/ou práticas que não podem ser trabalhadas na Educação Infantil, como a sistematização da alfabetização.

Reconhecemos que Escrava Isaura não deve se apropriar dos discursos políticos que prezam pela busca isolada de conhecimento e defendem que os docentes precisam se autoformar para atender as ambições mercadológicas, sendo que a Secretaria de Educação também obtém a responsabilidade e o dever de proporcionar aos docentes formações direcionadas aos seu contexto e auxiliar no planejamento de estratégias que possam fazê-las refletir sobre a política implantada, proporcionando uma formação coletiva.

A sala de aula apresenta um mundo de diversidades, culturas e histórias. Dessa maneira, no decorrer das atividades indiciais o mundo vivido torna-se relatável. É, portanto, naquele universo que a professora descreve o que está sentindo a partir das pressões do sistema, pois ela enquanto docente na pré-escola não necessita alfabetizar e trazer técnicas de leitura e escrita às crianças de quatro anos. Essa concepção está incompatível com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, que coloca no Art.31, indicado no inciso I, a caracterização da "avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (Brasil, 1996).

No que determina a legislação, a Educação Infantil não tem como objetivo a promoção, mas uma das propostas da rede municipal de ensino de Bom Jesus-PI é preparar os alunos da pré-escola para sutilmente aprenderem de maneira técnica o som e a escrita das letras, possibilitando que elas possam escrever e em alguns casos realizar a leitura de palavras e/ou de frases curtas.

O discurso imperialista, mercadológico e opressor está presente na fala e na realidade da professora, porém ela compreende que não tem a obrigação de alfabetizar na pré-escola como o sistema almeja. Foucault (1987) expõe que as políticas são envolvidas pelas relações de poder, mas também podem ser campos de possibilidades, podendo instigar a docente a estudar, refletir e observar como essa política curricular está se desdobrando na escola e na sua prática.

O programa Alfa e Beto, de acordo com a compreensão de Dona Baratinha, tem materiais e alguns recursos que devem ser incluídos na rotina da sua sala de aula por ser um programa comprado pela Secretaria e não porque esse programa irá beneficiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018,p. 12) colocam que "o papel da escola pública nem sempre está claro e ela sofre influências de estruturas de poder que desvirtuam o seu papel social [...]", possibilitando aos alunos a ausência de uma aprendizagem repleta de experiências significativas para o seu desenvolvimento, sendo que a escola é um campo indispensável, pois nela é que as crianças de quatro anos conseguem interagir, despertar ações criativas e vivenciar conflitos no processo de conviver com o diferente, seja com as outras pessoas ou com os novos ensinamentos.

A sua preocupação como docente é também satisfazer ao sistema mostrando que está trabalhando com a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, assim inserindo os códigos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em seu planejamento e interligando o programa com a BNCC. Porém, ela demonstra medo em errar e não alcançar os objetivos que o sistema exige dela. Dona Baratinha relata que têm dúvidas em trabalhar com a BNCC e afirma que tenta cumprir com as exigências da Secretaria, ou seja, mesmo tendo dúvidas sobre o documento político, ela se esforça e expressa querer ajuda para compreender, pois tem incertezas sobre a execução desta política na pré-escola.

Observamos que a coletividade, o trabalho em grupo e os momentos de discussão e formação no ambiente escolar foram minimizados e distanciam as professoras, pois cada uma está preocupada em acelerar os conteúdos e cumprir com as suas obrigações de maneira

individual e competitiva, sendo essa ação possibilitada pelas ideias neoliberais. As concepções, práticas e movimentos que conduzem à coletividade foram substituídas pelo discurso individual, ou melhor, as bases solidárias, colaboradoras e afetivas deslocaram-se para o individualismo radical, provocando uma corrida contra o tempo e contra o outro, desligando-se de refletir e discutir criticamente sobre as suas realidades (Freitas, 2018).

Outro aspecto que conduz aos discursos imperialistas na pré-escola é a comercialização da educação. Neste momento, corporações, empresas privadas, instituições financeiras e outras potências surgem vendendo propostas, apresentando produtos direcionados para a formação de professores e adaptam os métodos para atender ao currículo vigente com a intenção de lucrar com a educação, visando os interesses comerciais em detrimento da qualidade da educação que deveria ser oferecida.

Conforme as orientações neoliberais, no que se refere à educação, existe ideologicamente um enunciado que interliga a crise e o fracasso da escola pública, como consequência da ineficiência financeira e administrativa do Estado de gestar esse bem (Branco; Branco; Zanatta; Nagashima, 2018). Nesta perspectiva, surge a ideia da reestruturação da escola pública incluindo no palco das representações a iniciativa privada, embasada pelas leis e normativas mercadológicas. Através deste cenário podemos dizer que a égide economicista incorpora em todas as etapas da Educação Básica para possibilitar que o ser humano se aproprie de ferramentas e técnicas para futuramente disponibilizar serviços e mão de obra promissora para o sistema neoliberal.

Nas ideias de Freitas (2018), “se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para competir nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos [...]”, assim apresentando o seu posicionamento reacionário e conservador. Nesta vertente, os programas, materiais didáticos, empresas que oferecem cursos de formação e outros produtos podem entrar na escola ofertando a qualidade, o aumento dos índices avaliativos e a melhoria no desempenho dos alunos e através dessa oferta gerar lucros para as instituições e agências privadas.

Compreendendo este cenário, a escola pode ser pensada como uma empresa que tem “os processos educativos padronizados e submetidos a controle” (Freitas, 2018, p. 29). Observando essa situação, as crianças que estão na pré-escola vivendo o espaço da escola pública obtêm as suas possibilidades interativas voltadas a aprender os conteúdos essenciais e alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento articulados com os campos de experiência, presentes na BNCC para Educação Infantil, assim minimizando as ações que envolvem a criatividade, a descoberta e as brincadeiras.

A perspectiva mercadológica e neoliberal está presente na BNCC e nos seus fundamentos para Educação Infantil, para desde cedo estimular as crianças a adquirirem habilidades, competências e conhecimentos que possam enquadrá-las nos parâmetros unificadores do sistema. Assim, as crianças de quatro anos em condições favoráveis de saúde, alimentação e proteção anseiam aprender e são curiosas para experimentar o novo, sendo incompatível com o seu processo de desenvolvimento retirar do seu cotidiano o brincar, o experimentar e o aprender (Kramer *et al.*, 2001)

A pré-escola na vertente neoliberal se configura como caminho para o progresso da criança nas futuras etapas da Educação Básica, restringindo o brincar e as brincadeiras. E observa as bases da Educação Infantil – o cuidar e o educar – de maneira desarticulada, colocando a ação de educar na esfera impositora do currículo, sendo obrigatório para a criança aprender de qualquer forma os fundamentos que estão inseridos nos campos de experiência e na ótica do cuidar; os adultos controlam, disciplinam e regulam com a perspectiva ilusória de estar cuidando das crianças de quatro anos.

Na ideia econômica as negociações são alinhadas e estabelecidas em contratos, sendo válido o que está embutido nele. No acordo vêm estabelecidas as relações entre os atores, a garantia do serviço ofertado, os valores determinados pelo serviço prestado e toda a negociação de tempo e execução da proposta. Quando a lógica de negociação está no âmbito educacional, podemos dizer que os professores não podem ser considerados como vendedores do produto (educação) e os alunos não são clientes que buscam negociar nas melhores empresas (escolas) com ótimos vendedores (Carneiro, 2019). Porém, diante dos direitos de aprendizagem é aparentemente assegurado "um contrato pelo qual – mediante o cardápio curricular (a BNCC) – serão oferecidos os conhecimentos mínimos para o desenvolvimento das habilidades e competências" (Carneiro, 2019, p. 44).

O autor citado apresenta em suas ideias a concepção mercantil, assim ele retrata a educação como um acordo realizado entre os atores sociais, para através da educação emergir socialmente nas escalas de excelência estabelecidas pelo sistema, ou seja, os alunos precisam ter a garantia dos direitos de aprendizagem e dessa maneira obter acesso ao mínimo de conhecimentos que podem alimentar a conquista de habilidades e competências.

Na visão de Lopes (2018, p. 23), existem alguns pontos que estão subjacentes ao projeto da BNCC, como por exemplo "a relação da educação e do desenvolvimento econômico; a valorização do caráter salvacionista da educação; a redução da educação a níveis de aprendizagem; e a suposição de que os professores não sabem o que fazer nas escolas sem orientação curricular". Relacionando com a pré-escola, este documento curricular tem a

pretensão de possibilitar o direcionamento das rotinas infantis; exige que as práticas lúdicas das professoras estejam interligadas com os campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; movimenta as crianças a obedecerem aos adultos de maneira passiva para serem aceitas como bons alunos; e controla as estratégias, metodologias e processos avaliativos para atender as competências discriminadas para Educação Básica e dispostas na BNCC.

Outra característica dos discursos imperialistas na pré-escola é a padronização e a homogeneização que excluem e conservam os oprimidos em sua condição subalterna e os opressores na condição de dominadores. Padronizar é promover a unificação de ações, comportamentos, rotinas, materiais didáticos, currículos e brincadeiras, ou seja, é verificar em uma escala geral a proposta de organizar as instituições para atender as demandas do mercado. E na proposta homogeneizadora a parte diversificada, regional, local e as peculiaridades culturais são marginalizadas, pois o objetivo é transparecer ações iguais e vivências escolares idênticas com a proposta da falsa igualdade social e de direitos (discurso presente nos documentos políticos, como a BNCC).

O discurso hegemônico no contexto educacional, compreendido por Silva (1994, p. 21), "[...] não apenas coloca novas questões, introduz novos conceitos e categorias; ele, sobretudo, desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas". Conforme o autor, os discursos políticos neoliberais silenciam as memórias, realizando a tentativa de ocultar movimentos, lutas e pessoas que se esforçaram na elaboração de legislações, documentos e participaram de movimentos sociais em prol da infância, viabilizando o protagonismo infantil e configurando a Educação Infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança.

O atual currículo para a Educação Infantil passa para sociedade a ideia do "novo", da necessidade de mudar para atender as crianças da atual geração e conduz a sociedade a pensar que os professores estão estáticos e precisam acompanhar as evoluções globais na área da educação. Desta maneira, a comercialização de programas unificadores de práticas são os produtos que prometem alavancar a qualidade do ensino, apresentando receitas ou fórmulas pedagógicas que consequentemente restringem a autonomia do professor e o seu papel como intelectual da educação.

Existe o empenho das empresas ou fundações privadas em alterar o currículo, conforme assinala Silva (1994, p. 12), "[...] não apenas como objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados neoliberais". Assim, observamos a estrutura do programa Alfa e Beto

aplicado na pré-escola do município de Bom Jesus-PI, no qual ele sistematiza a rotina das professoras cronometrando o tempo das atividades e controlando a quantidade de tarefas do livro didático que precisam ser realizadas na semana, sendo que todas as escolas da pré-escola deste município precisam ao mesmo tempo estarem alinhadas, realizando as atividades de maneira única, simultânea, homogênea e economizando o tempo.

Com a aplicação da BNCC nas escolas da pré-escola, essa realidade intensificou e tensionou a prática das professoras que ali convivem com o medo de errar e serem responsabilizadas por não cumprir com as expectativas previstas pela Secretaria Municipal de Educação diante dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Escrava Isaura demonstra em suas palavras esse medo quando chama a atenção para o fato de que "*os campos de experiências são difíceis de entender, sinto falta de um planejamento pedagógico que fale sobre as nossas dificuldades"* (Memorial, 2022). Na mesma linha de compreensão, Dona Baratinha, em rotinas de observação na sala de aula, confidencia que "*é interessante a BNCC, só que eu vejo que todos estão com problemas de compreender a proposta, até as pedagogas da Secretaria"* (Observação participante, 2022).

As professoras descreveram os seus processos reflexivos sobre a BNCCEI (os campos de experiências) declarando a dificuldade de compreensão desse documento. Ao relatar essa realidade é como se elas estivessem andando em uma "areia movediça" (é um fenômeno da natureza evidente nos contos de fadas ou histórias infantis, em que a areia associada com uma quantidade de água, a torna móvel, fazendo com que os seres sejam tragados), porque as professoras têm dúvidas ou são desafiadas a conseguir realizar qualquer movimento em sua sala de aula sem discussões coletivas ou formações sobre o documento. Elas não realizam um relato simples, pois até mesmo aqueles que visivelmente poderiam auxiliar no processo de discussão sobre o documento (as pedagogas da secretaria de educação, as coordenadoras e diretoras) também desconhecem como trabalhar ou o que são os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem.

Ao passo que as professoras descrevem as suas dificuldades e expõem as suas sugestões (conceito-chave da relatabilidade ou *accountability*), elas tornam a realidade visível e as suas ações compressíveis (Coulon, 1995). No memorial produzido, Escrava Isaura tem convicção de que os campos de experiência necessitavam ser discutidos pela Secretaria de maneira que todas as professoras pudessem participar e compreender como trabalhar com essa proposta curricular. Há um planejamento quinzenal estabelecido pela rede municipal de educação, organizando um momento formativo e outro para discussão e elaboração do planejamento coletivo.

A necessidade expressa por Escrava Isaura não é contemplada, pois na vivência cotidiana do campo por parte da pesquisadora evidenciou-se que as professoras não são convidadas a expor as suas ideias; existe apenas a apresentação de alguns recursos e projetos estabelecidos pela rede que precisam ser cumpridos, sempre em sintonia com o IAB e com a BNCC; e ocorre a apresentação dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da mesma maneira que está descrita no documento, ocorrendo a repetição do discurso hegemônico e elaborando uma prática formativa acrítica.

No ponto de vista de Freitas (2009, p. 55), a "emancipação intelectual" é a condição que os seres humanos necessitam desenvolver para não serem escravos do capital. Ele retrata que é fundamental uma educação política, com discussões críticas que possam delinear sugestões ou possibilidades de mudança no cenário formativo e educacional. A emancipação em Freire (1987) significa educar para produzir no aluno a consciência e a capacidade de portar-se de forma coletiva, transformando a relação *opressor x oprimido* para assim buscar a justiça social. Considerando as práticas educativas e formativas freirianas, o diálogo, a reflexão e a ação coletiva são os caminhos para se estabelecer uma prática humanizadora e transformadora.

A Dona Baratinha também é consciente das suas dificuldades para trabalhar com a BNCC e expõe a postura acrítica, antiemancipatória e reprodutora das pedagogas formadoras da rede municipal. Compreendemos que a compreensão coletiva dos documentos políticos pode provocar nos atores que compõem a escola a criação de estratégias que não sejam deslocadas da proposta da Educação Infantil, em especial da pré-escola, desejando alcançar o desenvolvimento integral da criança.

Podemos dizer que as instituições com ideias unificadoras, hegemônicas e passivas ao sistema moldam e intensificam as vozes da apropriação da cultura, assim instigando as pessoas a criarem instrumentos, métodos e posturas que sejam compatíveis com a centralidade do poder e primazia dos opressores. Contudo, Williams (2000) apresenta em seus estudos sobre a hegemonia, a ação de resistir à dominação. Ele defende que as classes oprimidas poderiam construir contra-hegemonias, ou melhor, elaborar alternativas ideológicas, culturais e sociais que fossem contra as classes opressoras, podendo levar à transformação e emancipação do grupo. No caso das expressões das professoras, elas são ativas, intelectuais e especialistas para trabalhar com crianças de quatro anos e podem diante da situação apresentada, modificar realizando ações contra-hegemonônicas, como: realizar um planeamento direcionado à criança; compreender quais elementos são essenciais para formação da criança; considerar o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino e aprendizagem; e promover

estratégias de ensino entrelaçadas com o brincar, as brincadeiras e o fa de conta de maneira dialógica.

No Brasil, conforme ressalta Rosemberg (2010, p. 12), há contradições entre as políticas elaboradas e as práticas para a infância, isso porque "[...] de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças, e de outro, um panorama de intensas desigualdades entre os segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania". No contexto das contradições, negociações unilaterais, na apropriação de culturas e na ausência do respeito da cultura infantil, o currículo da pré-escola poderia ser espaço de diálogo, sendo vivo na sala de aula para fazer as crianças desde pequenas pensarem criticamente e buscarem meios voltados à transformação social e não para empreender para o mercado.

Portanto, quando nos referimos aos discursos imperialistas, estamos enunciando a ideia de poder que o sistema dominador utiliza para influenciar e controlar o território escolar, colonizando o currículo e manipulando os processos formativos infantis. Essa exploração está revestida com palavras dóceis, violentando silenciosamente os professores e as crianças a seguirem normas e padrões curriculares que os conduzem a reproduzir constantemente para agradar o sistema e receber elogios e bonificações, pois fazer ou ser diferente em um sistema centralizador é visto como transgressor, negligente, preguiçoso e outras qualidade depreciativas.

Compreendemos que as articulações do poder inseridas nos documentos curriculares são constituídas por grupos de especialistas, instituições públicas e privadas, fundações e organismos financiadores que influenciam as políticas educacionais conforme as suas expectativas e suas aspirações lucrativas. Dessa maneira, a BNCC, como um documento político que modifica a realidade educacional e promove mudanças na prática do professor, na rotina das crianças da Educação Infantil, na organização do planejamento e nos modos de avaliar, tem sua base constitutiva em documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, no Plano Nacional de Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, de 2010, e uma rede de organismos e instituições de influenciadores que auxiliaram na efetivação final do documento em 2017, em que temos o Banco Mundial, a Fundação Airton Sena, os defensores do Movimento Todos pela Educação, a Fundação Bradesco, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Itaú social, o Canal Futura e outros influenciadores.

No cenário de dominação e poder desencadeado pelos elaboradores das políticas educacionais, sendo eles desconhecedores dos contextos situados das professoras (a sala de

aula, a escola, a comunidade que protagoniza no ambiente escolar e outros), são impressos nos documentos legais as suas idealizações e possíveis desejos de como deveria ser uma educação de qualidade, democrática e igualitária.

Porém, essas idealizações ficam no campo das abstrações porque a realidade apresentada é outra. O Educandário Infantil Dona Baratinha e a Escola Libertação do Saber apresentam complexidades específicas, exigindo dos atores desses campos uma desenvoltura diferenciada para solucionar e refletir sobre situações-problema, destacando como essencial organizar as suas práticas perante as necessidades da criança.

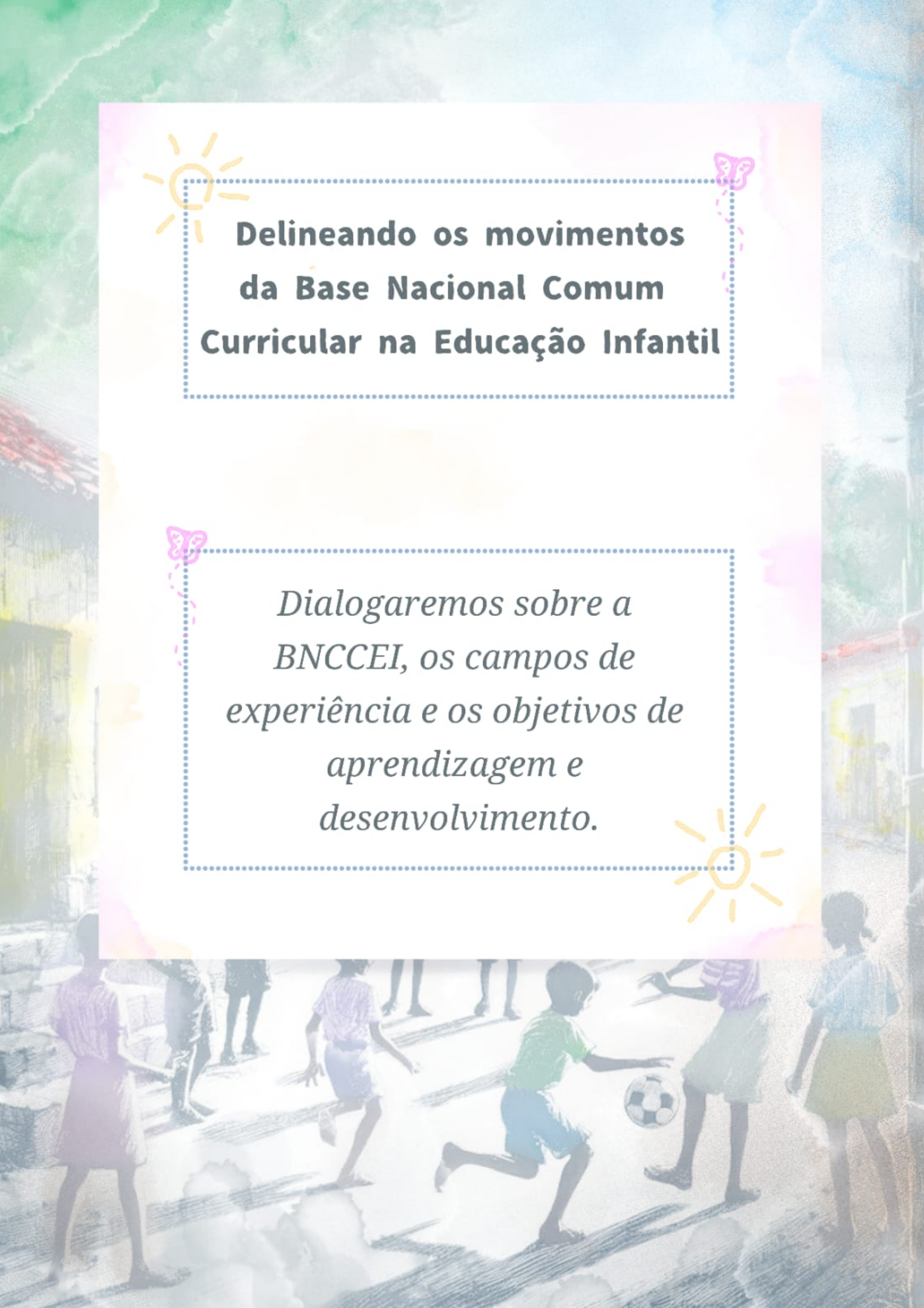
Os contextos nas ações da política são apresentados por Ball, Maguire e Braun (2016) conforme os seguintes elementos: contexto situado (a localidade, a escola, os espaços, o cenário dos atores); cultural profissional (valorização do professor, experiências, práticas, identidade profissional); contexto material (equipamentos, estrutura da escola, tecnologia e outros); contextos externos (apoio das autoridades locais, expectativa das Secretarias de Educação, pais, governo e outras instâncias educativas e empresariais) (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Assim, compreendemos que as professoras vivem os seus contextos situados, construindo e reconstruindo práticas para sobreviverem às pressões dos contextos externos, mesmo obtendo o mínimo de infraestrutura (contexto material). Em algumas situações tornam-se subalternizadas a documentos, programas, projetos e ou obrigatoriedades que estão na contramão das suas propostas de ensino (cultura profissional).

Diante do exposto, as professoras mesmo vivendo e atuando em contextos distintos, sentem, relatam e demonstram as suas inquietações à frente da BNCCEI. Nesta direção, as interpretações da gestão e da Secretaria de Educação do município de Bom Jesus-PI, conduzem as professoras a apresentarem resultados com foco na alfabetização aligeirada das crianças que estão na pré-escola. Todavia, as traduções das professoras direcionam as suas práticas para atender as exigências do contexto externo, mas também organizam momentos na rotina para brincar e interagir com as crianças.

Delineando os movimentos da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil

Dialogaremos sobre a BNCCEI, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



4 DELINEANDO OS MOVIMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular é um "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 [...]" (Brasil, 2017, p.7). Configura-se como um instrumento curricular obrigatório que determina os objetivos, habilidades e competências que todas as crianças brasileiras precisam alcançar.

No contexto da Educação infantil, existem os seguintes elementos: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); os campos de experiências; e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento cita as concepções essenciais desta etapa educativa, o cuidar e o educar, destacando como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras.

Neste ponto de discussão dialogamos sobre o que é este documento curricular obrigatório que determina os planejamentos, rotinas e práticas das professoras da Educação Infantil. Apresentaremos a estrutura dos planos de aula distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus-PI para as turmas do pré-I (crianças de quatro anos), e iremos expor a ficha de acompanhamento das crianças (processo avaliativo) e alguns materiais didáticos utilizados na escola pelo programa IAB.

Compreendemos que um currículo intencionalmente elaborado e planejado para Educação Infantil necessita valorizar a história, a cultura e o desenvolvimento infantil, mas não unificando os eixos estruturantes e as práticas desta etapa, pois as crianças têm maneiras diferentes de brincar e interagir, desafiando os professores a construírem práticas que possam estar associadas às suas maneiras subjetivas de brincar e interagir.

A BNCC está preocupada em atender as demandas das avaliações externas, para isso é fundamental treinar as crianças da Educação Infantil para as aspirações futuras, pois os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão requeridos em algum momento, em atividades avaliativas internas ou avaliações diagnósticas.

O foco do documento da base está nas competências, sendo compatível com o enfoque adotado "nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)[...]". (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCCEI sinaliza a interligação dos campos de experiências com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a concepção formativa que eles almejam para a Educação Infantil. No decorrer do documento, podemos perceber que as crianças de quatro anos precisam estudar mais e brincar menos; necessitam aprender a escrever e ler palavras simples com rapidez; enquadra o brincar e as interações com foco nos campos de experiência e não como uma necessidade infantil; e controla as práticas dos professores para cumprir com as metas que poderão incluir os centros infantis nos melhores *rankings*.

Para alcançar os índices positivos determinados pelo sistema, a BNCC listou dez competências que no percorrer da Educação Básica precisam ser adquiridas, por isso o brincar torna-se um segundo plano na prática do professor da Educação Infantil. No documento é exposto que "as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação [...]" (Brasil, 2017, p. 20).

O documento sinaliza a necessidade imediata das instituições de ensino em inserir essa proposta no cenário da ação, da prática e se tornar funcional na escola, destacando que as aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC precisam ser interpretadas e incluídas no território escolar na íntegra sem outros redirecionamentos. A partir das exigências desse texto político nova pressões surgem para mostrar que o professor precisa se atualizar e a escola deve contemplar a ideia da pedagogia das competências, da classificação, da competição e seletividade.

A partir das exigências deste documento político, o ciclo de alfabetização foi antecipado e fixado no término do segundo ano do Ensino Fundamental, pois se entende que com a BNCC todas as crianças brasileiras terão condições de estarem alfabetizadas com sete anos de idade. Esse currículo normativo tem a proposta de introduzir no ambiente escolar (com rapidez) os conceitos e fundamentos conectados aos componentes de Matemática e Língua portuguesa.

Essa realidade atinge a Educação Infantil, principalmente a pré-escola, porque nessa etapa tornam-se intensas as associações entre letras, sons, imagens e palavras com o propósito da alfabetização. Neste cenário, as atividades lúdicas podem ser subalternizadas e consequentemente adentram na rotina infantil como apenas um suporte com tempo estipulado para dialogar sobre um específico componente curricular ou campo de experiência.

Os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com o que define a BNCCEI, reconfiguram a ideia do brincar e do faz de conta focando as aprendizagens essenciais e mínimas que elas devem obter para prosseguir em seus estudos. Assim, questionamos: onde estão as brincadeiras e o faz de conta?

Apresentamos argumentos que defendem o brincar, o faz de conta e o despertar da criatividade e fantasia na pré-escola, pois além de ser um direito da criança, é através dessas atividades que elas se desenvolvem e auxiliam na transformação cultural do seu grupo.

Portanto, o brincar é utilizado para desadormecer[18] os sentidos críticos, ativar a responsabilidade, estimular a linguagem corporal, promover a comunicação e oportunizar a imaginação criativa da criança. Diante do exposto, iremos relatar as narrações, as ideias e memórias das Professoras Escrava Isaura e Dona Baratinha, pois são elas que ultrapassam os desafios do cotidiano, criando e recriando métodos para operacionalizar os eixos estruturantes com a BNCCEI e o programa IAB que está presente nas escolas municipais de Bom Jesus-PI.

4.1 O texto político: o que é a Base Nacional Comum Curricular?

A elaboração de um texto político surge através das necessidades sociais e coletivas, promovendo aos legisladores e organizadores das políticas a incumbência de construir mecanismos democráticos de diálogos. No processo de produção do texto, grupos, documentos, leis, movimentos políticos e organismos surgem com as suas ideias em projetos que possam viabilizar o progresso do Estado.

No cenário educacional, as expressões comumente utilizadas nas reformas da Educação Básica norteiam ações direcionadas à erradicação do analfabetismo e à minimização das desigualdades sociais, possibilitando que todos possam ter acesso ao ensino, à ideia de inclusão e justiça social para assim atender as classes desfavorecidas, por meio de programas, auxílios governamentais e novas leis.

Tomando como fundamento o pensamento de Foucault (2006), um sistema político que tem a pretensão de prescrever a verdade é perigoso, ou seja, de projetar textos políticos como verdades prontas, sendo que nesses contextos as incompatibilidades, lutas e contradições existem, pois nem todos os grupos serão atendidos. Porém, situações e argumentos são alocados nos textos políticos frisando o sentido da coletividade e do bem comum para apaziguar as disputas e confundir os atores sociais.

Os discursos impressos nos textos políticos são uma junção de poder e conhecimento, definindo as condições de existência. No sentido de reafirmar esse entendimento, corroboramos com Avelar (2019, p.73) quando afirma que “as políticas públicas influenciam nossas vidas o tempo todo, mesmo que não percebamos. Em nossas escolas, as políticas entram e as práticas

[18] Desadormecer é uma expressão utilizada nos contos de fadas, como por exemplo, A Bela Adormecida, Branca de Neve e A rosa Juvenil.

mudam, ora de forma clara e repentina, ora de forma lenta e processual e até mesmo imperceptível".

A autora mostra que as políticas entram nos espaços escolares e afetam as práticas modificando os cotidianos, em algumas situações, de maneira aligeirada, fazendo com que os professores não consigam perceber os resultados e efeitos dessas políticas. Neste cenário, quem faz as políticas ou propõe transformações no cenário educacional geralmente não são os atores atuantes da prática escolar.

Na conjuntura das políticas educacionais brasileiras algumas organizações estão envolvidas com a educação por causa do seu potencial lucrativo. Assim, com foco na lucratividade, as instituições privadas não priorizam as questões pedagógicas, éticas e sociais, podendo participar da política educacional de várias maneiras, como em fóruns, comitês públicos, venda de materiais e serviços, oprimindo os legisladores e formulando movimentos de luta para decidirem ações no cenário educacional (Avelar, 2019).

Existem organismos que não lucram diretamente com a educação, mas geram a filantropia desenvolvendo a lógica gerencial aproximada com as instituições privadas de fins lucrativos. Na perspectiva do lucro, a educação precisa ser vista como o meio para alcançar metas econômicas, obtendo uma gestão eficiente e um ensino único e padronizado, pois essa configuração é suscetível para o controle e passível para as avaliações de larga escala.

Neste panorama, as discussões voltadas para um currículo nacional surgiram com a pretensão de incutir no sistema educacional uma instrução pública, com o propósito de garantir a unificação da aprendizagem, a congregação de valores patrióticos e focando em uma formação para cumprir com as demandas produtivas e sociais da nação (Branco; Branco; Zanatta; Nagashima, 2018). Assim, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI) é um documento curricular obrigatório que institui os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

O documento organiza a estrutura curricular em cinco campos: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidade, relações e transformações. Esses campos, conforme o documento político curricular, constituem "[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 38).

Esses campos de experiências foram organizados para operacionalizar os direitos de aprendizagem, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se,

dentro da esfera de três grupos (os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas). O documento também indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem logrados no processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos que a BNCCEI quando enquadra a experiência infantil em campos aprisiona as ações interativas e socializadoras da criança que estão para além de uma ideia padronizada. Não podemos uniformizar o conceito de infância e nem as ações infantis nos seus processos de compreensão do mundo.

Reconhecemos, na visão de Friedmann (2020, p.31), que "o conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada a realidade e grupo social" e as concepções de criança modificam-se conforme os traços culturais, os ritos e os sentidos que o grupo social imprime. Assim, seria equivocado pensar as crianças como robôs programados para repetir ações, depositar uma quantia mínima de informações e responder comandos determinados.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão listados para designar a ideia do mínimo, ou seja, todas as crianças e docentes das escolas de Educação Infantil do Brasil precisam alcançar essa listagem de objetivos preestabelecidos para assim a educação dessas crianças que estão na creche e pré-escola serem exitosas. Observamos que o documento político traça uma proposta para Educação Infantil, fazendo com que essa etapa seja o início da preparação do futuro trabalhador, aquele que servirá ao sistema capitalista com primazia, poderá formular práticas empreendedoras e autônomas com foco nos fundamentos mercadológicos e não irá criticar, transformar e criar saberes que possam ir contra ao sistema de dominação e opressão.

As subjetividades, a criatividade, a interação e as brincadeiras infantis estão ameaçadas pela sistematização de um documento que paralisa práticas, roteiriza mecanicamente a educação para infância e instrumentaliza quais ações devem ser realizadas para englobar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC supervaloriza as competências que devem ser concebidas na Educação Infantil e desvaloriza as diversidade e necessidades infantis, reduzindo o docente desta etapa "[...] a executor de programas pensados de fora (cada vez mais, por meio de sistemas de ensino vinculados às corporações) para dentro da escola" (Delgado; Magalhães; Piccinini, 2023, p. 134). Essa colocação está presente na fala da professora Escrava Isaura, quando ela comenta que "*Aqui temos uma dor de cabeça é essa BNCC, o povo pensa que o nosso trabalho é pouco com essas crianças de todo jeito, só que a tarefa é* ***dar conta****"* (Observação participante, 2022).

A expressão indicial "dar conta" nos mostra a obrigação que a professora tem em ser criativa para suprir a obrigatoriedade determinada pelo sistema. Ela demonstrou em suas

palavras que mesmo cansada precisa executar as propostas curriculares estabelecidas, modificar a rotina da sala de aula e cumprir com instruções ordenadas pela Secretaria de Educação do município que estão alinhadas com BNCCEI. Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018, p.71), "a BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões [...]".

Esses especialistas decidem quais competências, habilidades e conhecimentos as crianças precisam ter acesso. Assim, as decisões sobre o que a criança deve ou não aprender precisariam estar respaldas nos princípios constitucionais de uma nação plural e responsável em dispor meios para combater a discriminação e valorizar o docente que está diariamente formulando e reformulando os seus cotidianos para cuidar e educar das crianças.

As crianças de quatro e cinco anos relatam (com gestos, expressões e oralmente) as suas necessidades. Elas são atores sociais que descrevem e compartilham as suas experiências com todas as pessoas que as rodeiam, indicando através da linguagem o que for significativo para elas no decorrer das atividades, brincadeiras e interações realizadas em seu cotidiano escolar. Os campos de experiências contidos na BNCCEI reduzem a ideia de experiência em uma prática momentânea, sendo que a mecanização da rotina e o excesso de atividades inibem o sentido de experenciar. Larrosa (2002) expõe que as práticas laborais em exagero se tornam um imenso inimigo da experiência.

A pressa do mundo moderno, a rapidez na disseminação das informações, a ânsia em conquistar os bens materiais e o sucesso escolar, podem proporcionar experiências rasteiras, e lembranças sem afeto ou que não possam impulsionar o desejo de sentir novas experiências semelhantes, pois a experiência não foi vivida com a perspectiva de tocar e mover os sentidos individuais do ator.

Destacamos que enclausurar as experiências que podem ser vividas na Educação Infantil em campos determinados está em descompasso com a ideia do corpo vivo e dinâmico, aquele que aprende por meio dos seus sentidos, caminhos diferentes que possam transformar o seu mundo vivido (Merleau-Ponty, 1999). Em Benjamin (1987), a perspectiva da pobreza de experiência humana está quando tudo passa pelos atores e quase nada fica para ser relembrado e sentido. Assim, a consequência do mundo do lucro, da modernidade, é empobrecer as pessoas de experiências, pois elas se tornam raras em sua vivência.

Quando observamos e vivemos o cotidiano do pré-I ou jardim I (como as professoras do município de Bom Jesus-PI nomeiam), que atende crianças de quatro anos de idade, com uma rotina excessivamente pragmática, com: cadeiras enfileiradas e não adaptadas

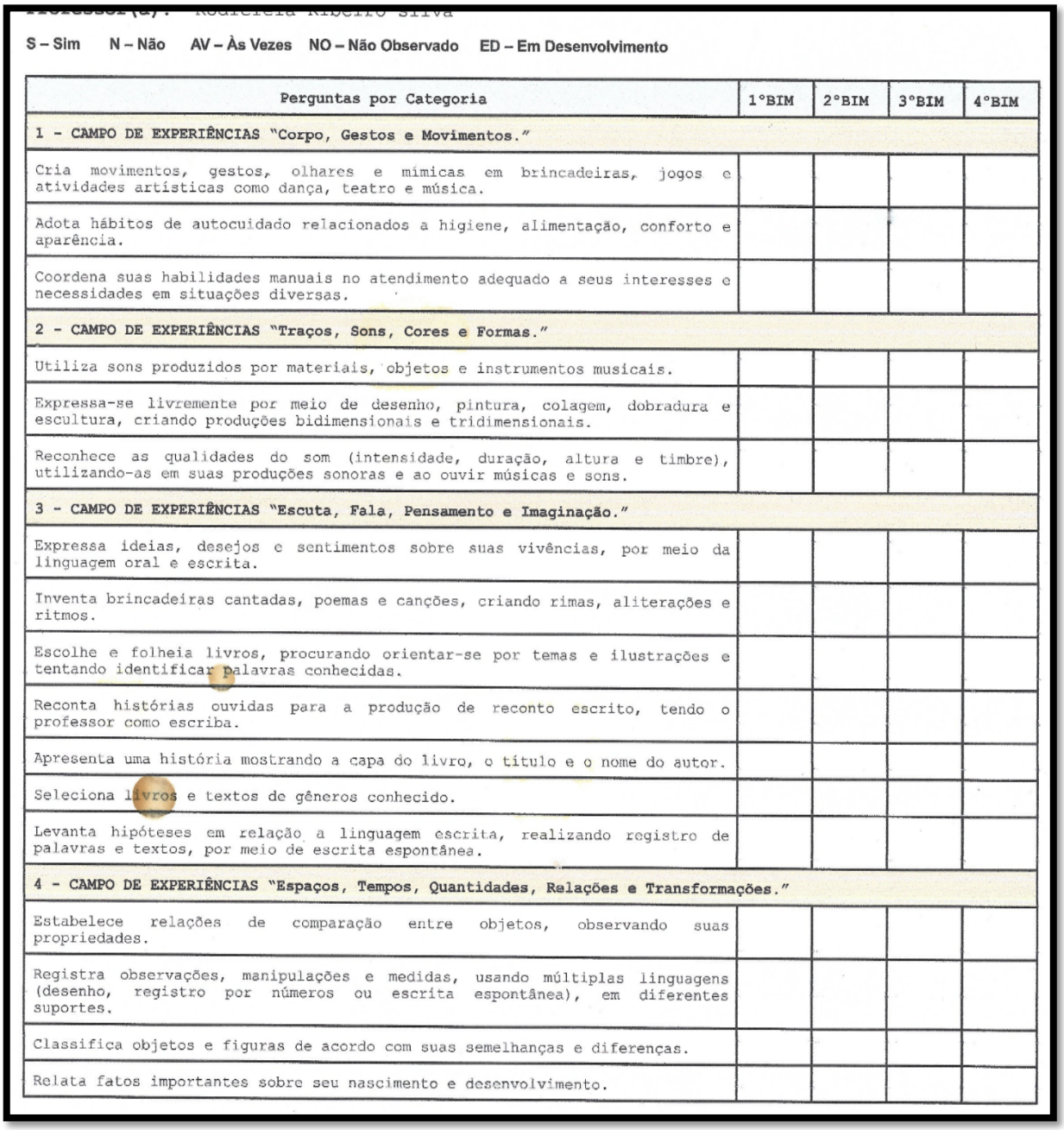
estruturalmente para as crianças, momentos da rotina descritos no quadro (designado o tempo de cada atividade), e apresentação da atividade de casa como primeiro ponto de ação da rotina, podemos perceber que a Educação Infantil segue uma unificação na rotina que pode cansar os atores do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a reforma do currículo do Estado do Piauí baseada na BNCC, as professoras destacam que as exigências aumentaram e isso fica evidente na narrativa de Escrava Isaura ao afirmar que: "*eu não sei bem muito o que é a BNCC e a direção fez uma reunião para falar desse documento e deu uma ficha para as professoras começarem a avaliar os alunos, sendo o nosso relatório. Nele no final tem observações, para colocar alguma coisa que faltou. Eu tenho muitas dúvidas, também tem o Alfa e Beto que devemos seguir"* (Memorial, 2022). Enquanto Dona Baratinha demonstra melhor compreensão sobre a BNCC ser "*um novo currículo, os campos de experiências e os direitos de aprendizagem ainda são confusos, mas devemos aprender para saber como organizar melhor o nosso plano de aula"* (Memorial, 2022).

Conforme as narrativas descritas, apreendemos que a BNCC ocasionou algumas situações no contexto da escola, tais como: novas maneiras de acompanhar o desenvolvimento infantil, considerando os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; as reuniões e formações realizadas no período de implementação do "novo currículo" não foram suficientes, provocando dúvidas na gestão desse documento; existem inquietações em como contemplar a BNCC e o programa do Instituto Alfa e Beto; e despertou nas professoras a autocobrança em aprender, fazer cursos e estudar sobre esse novo documento para articular estratégias em seus planejamentos.

Conforme Oliveira (2010, p.183), "construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança [...] e a realidade social mais ampla [...]". A autora descreve que o currículo infantil deve potencializar mudanças, envolver novas rotas em direção às experiências reais. Compreendemos, na visão de Lopes e Macedo (2011, p.41), que "o currículo é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos", desta forma, o discurso produzido nos documentos curriculares se entrecruza com os outros discursos sociais e culturais existentes e pode na prática dos professores ser recriado.

Figura 6 - Ficha de acompanhamento da Educação Infantil (primeira parte)



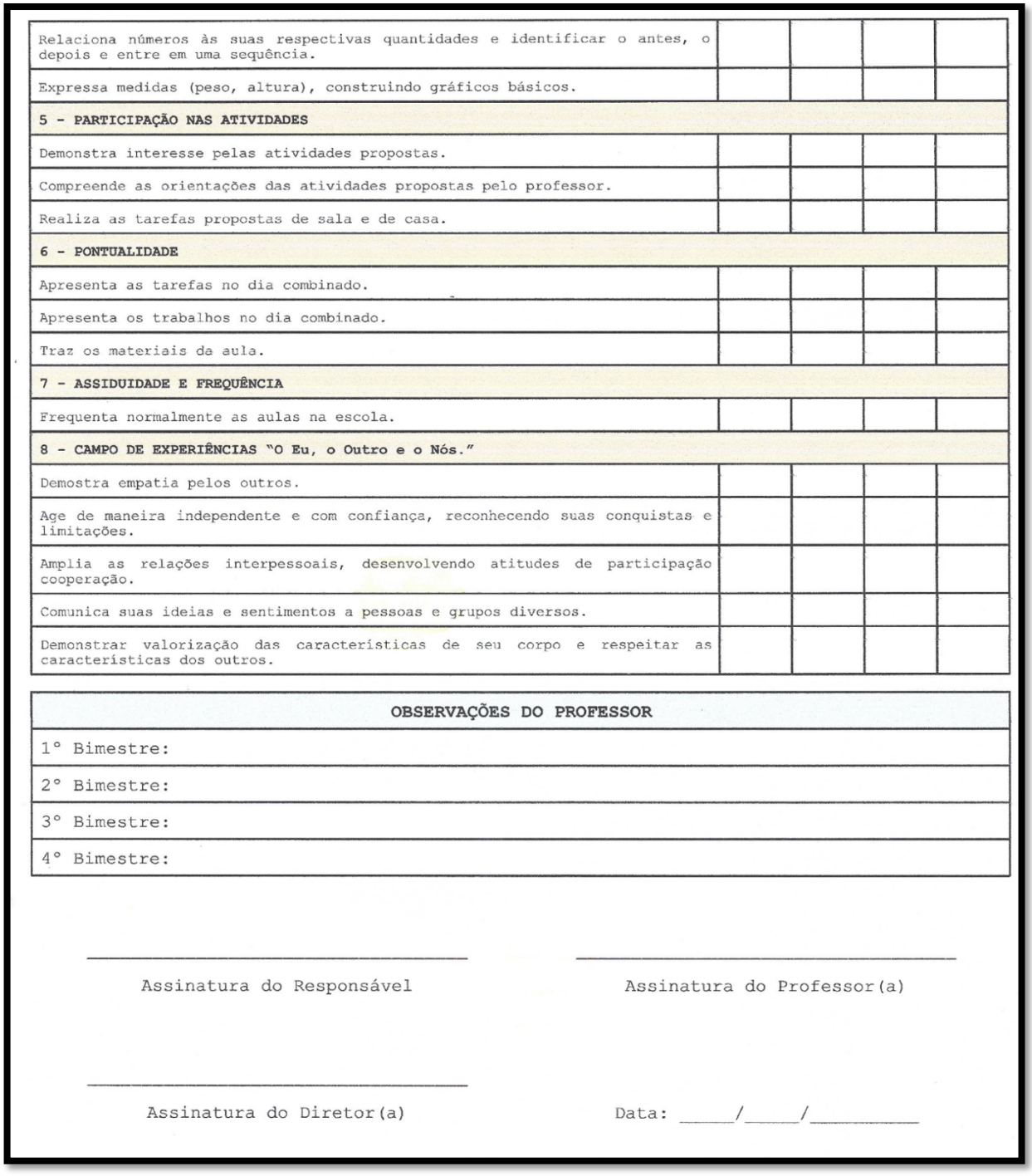
Professor(a): Rodrigela Ribeiro Silva

S – Sim N – Não AV – Às Vezes NO – Não Observado ED – Em Desenvolvimento

Perguntas por Categoria	1°BIM	2°BIM	3°BIM	4°BIM
1 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "Corpo, Gestos e Movimentos."				
Cria movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.				
Adota hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.				
Coordena suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.				
2 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "Traços, Sons, Cores e Formas."				
Utiliza sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais.				
Expressa-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.				
Reconhece as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.				
3 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação."				
Expressa ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita.				
Inventa brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.				
Escolhe e folheia livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.				
Reconta histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.				
Apresenta uma história mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor.				
Seleciona livros e textos de gêneros conhecido.				
Levanta hipóteses em relação a linguagem escrita, realizando registro de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.				
4 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações."				
Estabelece relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.				
Registra observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.				
Classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.				
Relata fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento.				

Fonte: Documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus-PI.

Figura 7 - Ficha de acompanhamento da Educação Infantil (segunda parte)



Relaciona números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e entre em uma sequência.				
Expressa medidas (peso, altura), construindo gráficos básicos.				
5 - PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES				
Demonstra interesse pelas atividades propostas.				
Compreende as orientações das atividades propostas pelo professor.				
Realiza as tarefas propostas de sala e de casa.				
6 - PONTUALIDADE				
Apresenta as tarefas no dia combinado.				
Apresenta os trabalhos no dia combinado.				
Traz os materiais da aula.				
7 - ASSIDUIDADE E FREQUÊNCIA				
Frequenta normalmente as aulas na escola.				
8 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "O Eu, o Outro e o Nós."				
Demostra empatia pelos outros.				
Age de maneira independente e com confiança, reconhecendo suas conquistas e limitações.				
Amplia as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação cooperação.				
Comunica suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.				
Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros.				

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR
1° Bimestre:
2° Bimestre:
3° Bimestre:
4° Bimestre:

Assinatura do Responsável

Assinatura do Professor(a)

Assinatura do Diretor(a)

Data: _____/_____/_____

Fonte: Documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus-PI.

Considerando os modelos de Fichas elaborados pela Secretaria Municipal, identificamos a ênfase nos cinco campos de experiência com os seus objetivos alinhados e compatíveis com a faixa etária dos alunos (conforme determina a BNCCEI), crianças de quatro anos (pré-escola I). Na sequência temos os campos: Corpo, Gesto e Movimento; Traços, Sons,

Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; e o Eu, o Outro e o Nós. Também há os itens: participação das atividades, pontualidade, assiduidade e frequência. Neste documento o espaço para as observações é minimizado (obtém um quantitativo de palavras), pois é suposto pela Secretaria que o documento contempla todos os itens essenciais avaliativos dessa etapa.

Essa ficha configura-se como um artefato da política no ambiente escolar, que tem a função de apresentar discursos que sinalizam ordem e que podem produzir ideias avaliativas, ou informativas do fazer na escola. Nas concepções de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 172), nas escolas, parte da criação de ordem e, portanto, governabilidade, acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas, por meio da produção de artefatos culturais [...]". Esses artefatos podem ser manuais, diários de estudantes, planejamentos de aulas, websites, reuniões com a equipe, boletins de informações dos pais e outros (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Esse documento proposto pela Secretaria de Educação é um artefato político por emitir o discurso avaliativo de como tem que ser o bom aluno ou que se espera desse aluno da Educação Infantil. Ele faz o trabalho político, pois o propósito é registrar a produção desse aluno da pré-escola I de uma devida escola pública específica da cidade de Bom Jesus-PI, sendo um artefato político que está atendendo as necessidades da secretaria de educação desse município (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Antes desse modelo de ficha de acompanhamento as professoras realizavam um relatório individual dos seus alunos, descrevendo as dificuldades, avanços e montando um perfil evolutivo deles nas aulas e na escola. Quando a docente traça os aspectos desenvolvidos pelos alunos, ela começa a relembrar das atividades realizadas, destaca como o aluno respondeu, pensa na sua postura como professora e rememora ações que foram ou não realizadas com sucesso, mas com a BNCCEI o foco é aligeirar os processos de reflexão da prática e serem objetivas nas avaliações.

A BNCC não descreve sobre a questão da avaliação na Educação Infantil, mas sinaliza a necessidade da intencionalidade educativa e do acompanhamento da prática. Compreendemos que a avaliação é essencial para observar o processo de desenvolvimento da criança e assim elaborar um planejamento compatível com as carências apresentadas. Observando a BNCCEI, os códigos direcionados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sinalizam uma possível avaliação sistemática na Educação Infantil, podendo quantificar quais competências foram conquistadas no decorrer do processo por meio de uma "prova".

Na visão de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 173), a avaliação das crianças na pré-escola tem a finalidade de "[...] interferir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula". Não tem a preocupação de selecionar, classificar ou discriminar quem vai ou não progredir no Ensino Fundamental. Defendemos a Educação Infantil como uma etapa direcionada para a ação educativa e não para o ensino enclausurado em práticas limitadas no ato de avaliar.

O documento curricular propõe o mínimo, o objetivo, com destaque para as competências classificadas como essenciais, sem perder tempo (ideia da classe opressora) com a ideia da transformação social e reflexão crítica. Nesses moldes, a Base Nacional Curricular para Educação infantil é composta pelas aprendizagens mínimas (aquelas que todos os alunos de todas as regiões do Brasil precisam saber) e a diversificada. Assim, o aluno da pré-escola tem uma meta mínima de competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa, e quando cumpridas pode se dizer que obtiveram o nível de qualidade desejado e a parte diversificada são aqueles componentes interligados aos aspectos regionais e culturais do seu Estado.

Este documento alterou os livros didáticos, os cursos de formação de professores e os programas instrucionais. Neste cenário de mudanças, o programa Alfa e Beto, para continuar sendo consumido nas escolas municipais, mostrou que está em processo de adequação das suas atividades com foco nos campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem contidos na base, porém é um material didático amplo que não condiz com a realidade social e cultural do Estado do Piauí e nem do município de Bom Jesus.

O foco está na pré-alfabetização das crianças de quatro e cinco anos. Antes o traçado das letras poderia ser realizado de outras maneiras, pois Dona Baratinha enfatiza: "*Antigamente eu preparava uma caixa cheia de areia levava as crianças para o pátio e trabalhava o movimento das letras dizendo para eles fazerem o traçado da letra na areia, eles gostavam, depois todos mundo brincava um pouco no pátio, pra deixá-los soltos um pouco. Hoje a nossa rotina não deixa fazer atividades desse jeito. E os campos de experiências são amplos para entender, mas estou tentando adaptar com o material que eu tenho do programa Alfa e Beto"* (Memorial, 2022). Assim, ao iniciar a sua carreira docente na Educação Infantil algumas práticas foram sendo alteradas e controladas pelos programas instrucionais e pelas reformas curriculares, sendo que, atualmente é usado na pré-escola com crianças de quatro anos o caderno de caligrafia que sistematiza o traçado das letras e mecaniza a coordenação motora fina delas.

A professora relata a sua prática relembrando como ela trabalhava com seus alunos, enfatizando que a sua prática anterior permitia a inserção de outras atividade e ações mais interativas. A prática da professora interessa para Etnometodologia, pois são esses movimentos que fazem a realidade social ter sentido. Assim, reconhecemos que o raciocínio lógico prático é construído e reconstruído nas atividades cotidianas (prática-realização).

A professora Dona Baratinha faz adaptações para suprir as suas necessidades cotidianas, exposta na frase "tentando adaptar com o material que eu tenho do programa Alfa e Beto", ela faz adaptações, associando o seu conhecimento pedagógico, a sua experiência e saberes docentes com o material disponibilizado pelo programa que existe na rede de ensino e a BNCCEI. Assim, esculpe o seu fazer na sala de aula, geralmente adaptando e realizando de maneira concomitante, sem parar para pensar, somente faz (reflexividade).

A Secretaria Municipal de Bom Jesus, ao adquirir esse Programa, intencionava inserir nas escolas um caminho capaz de elevar os índices de aprendizagem no campo da leitura e escrita. No entanto, o que observamos é um sistema despreocupado em dialogar ou realizar formações coletivas para compartilhar estratégias e acompanhar as dificuldades existentes no cotidiano das professoras. Este programa exige que as docentes utilizem os seguintes materiais didáticos: um livro de atividades, uma caligrafia, o livro de artes e o livro de histórias (contos de fadas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais), sendo recursos comprados e disponibilizados aos alunos.

Convivemos com as professoras em suas escolas de atuação e escutávamos quase diariamente a insatisfação delas em utilizar os materiais do programa IAB (material que não está associado com a BNCC – este é um programa adquirido financeiramente pela Secretaria de Educação do Município), sendo ele (na concepção delas) incompatível com a realidade do município, das crianças e da BNCCEI. Assim, elas eram impulsionadas a realizar atividades xerocopiadas e pensar em outros procedimentos que englobassem diretamente os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na situação das professoras do município de Bom Jesus, existe a BNCC e este programa instrucional que é adequado para a Secretaria por proporcionar o crescimento dos índices das escolas nas avalições externas. Porém, retomando as concepções das BNCC para a educação de crianças na pré-escola, o eixo está na preparação delas para conseguirem progredir em seus estudos e alcançarem o primeiro ano do Ensino Fundamental sem muitas dificuldades no processo de alfabetização.

Embora a primeira etapa da Educação Básica não seja destinada para essa concepção de progressão e antecipação da alfabetização, as escolas desenvolvem ações preocupadas com o

desenvolvimento aligeirado da leitura e escrita. Nas ideias de Galvão (2016, p.26), "[...] Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e das brincadeiras com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta".

Convém assinalar o que está descrito na BNCC, que os currículos obtêm a função de assegurar "as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação" (Brasil, 2017, p. 16). Essa concepção contida na BNCC nos remete à ideia de que "os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas" (Macedo, 2018, p. 29). De acordo com as palavras de Macedo, compreendemos que o currículo não se reduz ao aos documentos curriculares oficiais, ou seja, o currículo está para além dos saberes instrucionais estabelecidos pelos dominadores, ele permite que as crianças possam na escola da Educação Infantil compreender o mundo cultural que está inserido.

Neste cenário as professoras transformam o currículo em práticas e precisam exercer a sua autonomia docente em selecionar estratégias, atividades e percursos que sejam pertinentes para o desenvolvimento dos seus alunos. Na visão de Sacristán (2000, p. 185), [...] "o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento pedagogicamente elaborado de algum tipo e nível de formalização [...].

Recordamos quando Dona Baratinha afirmava que "*tem horas que eu pulo algumas atividades do Meu livro de atividades e realizo atividades no caderno ou na folha que possam ser mais próximas dos meus alunos. Às vezes aparece umas atividades que eu fico me perguntando se quem pensou estava vendo que era para o jardim I"* (Observação participante, 2022). Na sua fala percebemos que ela utilizou a sua autonomia docente para assim modificar, através da sua prática, a rota para construção de conhecimento por meio de outras atividades.

A professora apresenta o seu poder de escolha, a sua autonomia para selecionar e organizar atividades compatíveis com a realidade dos seus alunos. Percebemos em sua prática o conceito-chave da reflexividade que "designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão" (Coulon, 1995, p. 42). Na medida que a Dona Baratinha desenvolve a sua prática, ela traz para sua realidade naquele momento múltiplas atividades racionais, que são incluídas naquela ação sem serem perceptíveis, pois no momento da ação ela não para pensar no que vai fazer, ela apenas está agindo para atender as necessidades daquela circunstância. Assim, há momentos em que ela observa como fundamental na sua rotina passar algumas atividades do ML e fazer outras

atividades que são essenciais para aquele momento da sua aula, porém para fazer essa ação a professora utiliza os seus saberes, experiências e vivências adquiridas na sua trajetória formativa.

O currículo da ação é aquele que está vivo no território escolar, sendo operacionalizado pela professora. As docentes planejam o que fazer para construir com os seus alunos o caminho de possibilidades voltadas para a compreensão daquilo que está sendo compartilhado. Podemos dizer que elas, através da sua prática, operacionalizam a política curricular imprimindo o seu olhar pedagógico, epistemológico e as suas experiências formativas, sociais e culturais.

O sentido de *currículo da ação* citado na BNCC está direcionado para outra esfera de compreensão, sendo "a releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação" (Macedo, 2018, p. 30), ou seja, é a ação de implementar rapidamente a BNCC na escola para ele ter a sua aplicabilidade visível e assim ser possível controlar e regular constantemente as práticas dos professores e as aprendizagens dos alunos.

Os textos políticos contêm o jogo político, os discursos dos grupos dominantes, a hibridização entre os vários documentos e movimentos que são construídos no decorrer da história e da cultura. Esses textos têm repercussões reais no cotidiano das escolas e a sua recontextualização é expressa na prática das professoras, sendo elas que interpretam e reorganizam o currículo na ação (não como uma simples aplicabilidade do documento, como sugere a base, mas visto na proposta de reconstrução tendo como finalidade as necessidades dos seus alunos).

Segundo Ball (2011), é essencial romper com a concepção de implementação das políticas, impulsionando os atores a seguirem de maneira determinante, como se fosse um receituário, uma lista de ações que devem ser cumpridas. É basilar captar nos textos políticos curriculares quais efeitos podem causar na formação dos alunos, na rotina, no planejamento do professor e em toda a logística escolar.

A BNCC foi um investimento elevado, como apresenta Macedo (2018, p. 31), "em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base". Esse documento em seu processo de implementação cria mercados formativos que estão preocupados em fixar as suas ideias e construir estratégias, programas e materiais para serem consumidos como base neste "novo currículo"; isso na perspectiva do mercado é colocar o currículo em ação, ou melhor, posicionar ele no território escolar de maneira apaziguadora.

Desta maneira, estamos em concordância com Ball, Maguire e Braun (2016), que consideram os professores como aqueles que controlam as políticas, pois são esses atores que

as controlam e organizam os seus etnométodos (métodos criados pelos atores sociais para resolver situações do seu cotidiano) para atender as situações diárias. Assim, esses autores expõem que:

> [...]. Queremos "transformar" a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ ou sujeito a diferentes interpretações conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula (Ball; Maguire; Braun; 2016, p. 12).

Neste cenário as professoras da Educação Infantil, apresentaram as suas lembranças sobre o processo de "implementação" da base na rede de ensino do município de Bom Jesus-PI. Escrava Isaura lembra que "*a minha preocupação era como eu ia voltar para a sala de aula, ainda tava todo mundo assustado com a pandemia e a coordenação na época falou sobre a BNCC, que tinha chegado o novo currículo que precisamos dialogar sobre ele, mas passou e todo mundo continuou com suas vidas. Depois que a Educação Infantil estava voltando para o modo presencialmente a Secretaria de Educação do Município começou a fazer pequenas formações e nos nossos planejamentos coletivos com as pedagogas, lá na secretaria, eles mostraram algumas ideias: como jogos para trabalhar a questão de identidade; destacou o restaurante da leitura (projeto da rede); e leu o que são os campos de experiência"* (Memorial, 2022).

A descrição dessa realidade não é interpretada com um simples relato, compreendemos que a Escrava Isaura viveu essa realidade e sofre com as consequências dessa situação atualmente, como: a ausência de discussões e formações presenciais no momento que a BNCC foi homologada, pois a crise pandêmica estava presente. A pretensão é compreender "[...] como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária, a fim de compreenderem e serem capazes de intercâmbio (Coulon, 1995, p. 46). Dessa maneira, os atores interagem e estabelecem conexões por meio da linguagem, considerando o mundo social como relatável (relatabilidade ou *accountability*). No decorrer da fala da professora, concebemos que um mundo é passível de ser descrito e compreensível.

A professora mencionou que ocorreram comentários sobre a BNCC na escola, mas com a organização do retorno 100% presencial dos alunos da pré-escola para a sala de aula, os diálogos sobre o documento foram cessados. Mas, as gestoras receberam materiais de estudo e guias que pudessem auxiliar no processo de formação das profissionais. Alguns materiais foram compartilhados, mas não houve diálogo, as discussões e o compartilhamento de ideias sobre o documento.

Após o retorno dos alunos e a readaptação escolar, a obrigatoriedade do documento surgiu de maneira tensionada, conduzindo a professora a buscar meios para compreender mais

sobre o documento e diante das necessidades observadas a Secretaria de Educação começou com planejamentos coletivos para organizar discussões sobre o documento.

Participamos de alguns planejamentos coletivos com as professoras e apreendemos que elas estavam passando por um processo de instrução com uma lista de exigências, que pontuava o que elas deveriam ou não fazer. O planejamento é realizado na semana de maneira quinzenal e somente algumas professoras eram liberadas para participar (e a turma das professoras que iam para os planejamentos eram dispensadas – não havia aula para as crianças neste dia).

A logística das formações e como elas são realizadas fazem com que se desconfigure o conceito que a palavra coletividade pode transparecer. A ideia de coletivo está interligada à concepção democrática do grupo. Os professores precisam dialogar entre si e com outros atores que possam auxiliar na construção coletiva de estratégias para a Educação Infantil.

Esse argumento nos conduz a relembrar as concepções de Paulo Freire (2001), que expõem o homem como um ser em construção, aquele que não educa ninguém, pois todos se educam em comunhão, mostrando que a consciência coletiva é um possível caminho para transformação social. Na concepção do autor, a "[...] formação permanente se funda na prática de analisar a prática". (Freire, 2001, p. 72), ou seja, na ação-reflexão-ação. Neste sentido, a formação é uma prática inacabada, pois requer estudos constantes e diálogos que possam contemplar a realidade das professoras da Educação Infantil.

Reconhecemos que a BNCCEI, com a sua aplicabilidade nas escolas de Educação Infantil, modificou formas de pensar e agir, porém a professora Escrava Isaura mostrou-se desorientada sobre o novo documento, necessitando ler alguns materiais e assistir alguns vídeos na internet. Ela diz: *"eu confesso que não entendi nada que as pedagogas estão dizendo, depois eu vou ver vídeos no Youtube, eu acho que o que elas estão dizendo está tudo no documento, tá pra ver como elas estão lendo*[19] (Observação Participante, 2022). A docente estava buscando compreender o documento e às vezes questionava sobre ele. Essas formações aligeiradas, instrumentais e ordenadoras demonstram que a criticidade, a coletividade e a concepção de transformação social são utopias.

A Dona Baratinha escreveu que: *escutei falar pouco sobre a BNCC no início, depois que chegou o currículo do Estado do Piauí a coordenadora deu a parte da Educação Infantil para fazer estudos e aconteceram alguns estudos com ela, depois tivemos que organizar o retorno dos alunos para a sala de aula de maneira presencial, foi muita coisa para arrumar no retorno deles. Depois os planejamentos coletivos na Secretaria de Educação que nem todas*

[19] Comentário realizado pela professora no dia do planejamento realizado pela Secretaria de Educação do Município – autorizada a publicação do comentário da professora.

as professoras da Educação Infantil participavam, começou a falar sobre a BNCC, a importância de trabalhar os campos de experiências e as pedagogas mostravam atividades. Depois elas começaram a mandar o roteiro do nosso planejamento colocando os códigos dos objetivos de aprendizagem, o campo que tinha que ser trabalhado em tal dia e as páginas do ML, da caligrafia e do livro de artes (Memorial, 2022).

A Professora Dona Baratinha também relata (relatabilidade ou *accountability*) por meio da sua compreensão como ocorreu o diálogo com o documento. Os gestores do Educandário Dona Baratinha realizaram pequenos diálogos sobre o Documento, mas a Educação do Município teve que redirecionar práticas para atender os alunos no contexto pós-pandemia. No planejamento que a Dona Baratinha participou a Pedagoga responsável pela formação falou dos campos de experiências e o que seriam eles na sua concepção, pontuou os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Consideramos que a autonomia docente é minimizada, controlada e decidida pela Secretaria de Educação, pois as Pedagogas responsáveis pela área da Educação Infantil realizam e distribuem para todos os Centros de Educação Infantil um plano de aula (artefato político), contendo as atividades que devem ser feitas na semana, contemplando o material didático e as instruções do programa Alfa e Beto. Com a BNCC, foram acrescentados os campos de experiência e a interligação com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 8 - Modelo de plano de aula disponibilizado pela Secretaria de Educação do município de Bom Jesus-PI.

PLANO DE AULA - ABRIL/2022

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA(BNCC)
(EO) O eu, o outro e o nós (TS) Traços, sons, cores e formas (ET) Espaços,tempos,quantidades, relações e transformações
(CG) Corpo, gestos e movimentos (E F) Escuta, fala, pensamento e imaginação

TEMA DA AULA : SEMANA 6: Como apareceram os bichos

Data	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento(BNCC)	Procedimentos Didáticos	Lista de Atividades	Material de apoio/recurso/link	Registro de Frequência	Avaliação Qualitativa/Quantitativa
01/04	EI03EO02: Agir de maneira independente com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. EI03EO03: Ampliar as relações interpessoais, desenvolvnedo atitudes de participação e cooperação.	CONTINUAÇÃO SEMANA 4 Acolhida Correção da tarefa de casa Cantiga Conversa sobre a colaboraçao entre as formigas; Questionamentos sobre os que as crianças conseguem fazer sozinhas e o que não conseguem; Desenho de algo que não consegue fazer só; Diálogo sobre a importância de ajudar o outro; Lanche/Pátio/ Banheiro/Higiene Traçado da vogal A; Desenho de situações que demonstram ajuda; Tarefa de casa / Arrumação e despedida	Livro Gigante página 4 Meu Livro de Atividades páginas 39 e 40; Caligrafia página 20;		O registro será feito diariamente, mediante a presença da criança em sala.	A criança será avaliada de forma qualitativa, levando em consideração as atividades realizadas diariamente.
04/04	EI03CG05: Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situaçoes diversas. EI03TS02: Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura...	SEMANA 5: A canoa virou Acolhida/correção da tarefa de casa Cantiga A canoa virou (brincar de virar a canoa) Desenho do próprio corpo; Traçado de linhas curvas de baixo para cima; Lanche/Pátio/ Banheiro/Higiene Desenho de objetos quadrados Apresentaçcao das letras B,C,N; Pintura com as cores primárias; Tarefa de casa / Arrumação e despedida	Livro Gigante página 7; Música Brincadeira Meu Livro de Atividades páginas 41 e 42; Lápis de cor/ caderno Caligrafia página 21; Artes página 50 e 51; Caixa de som.			

Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus-PI.

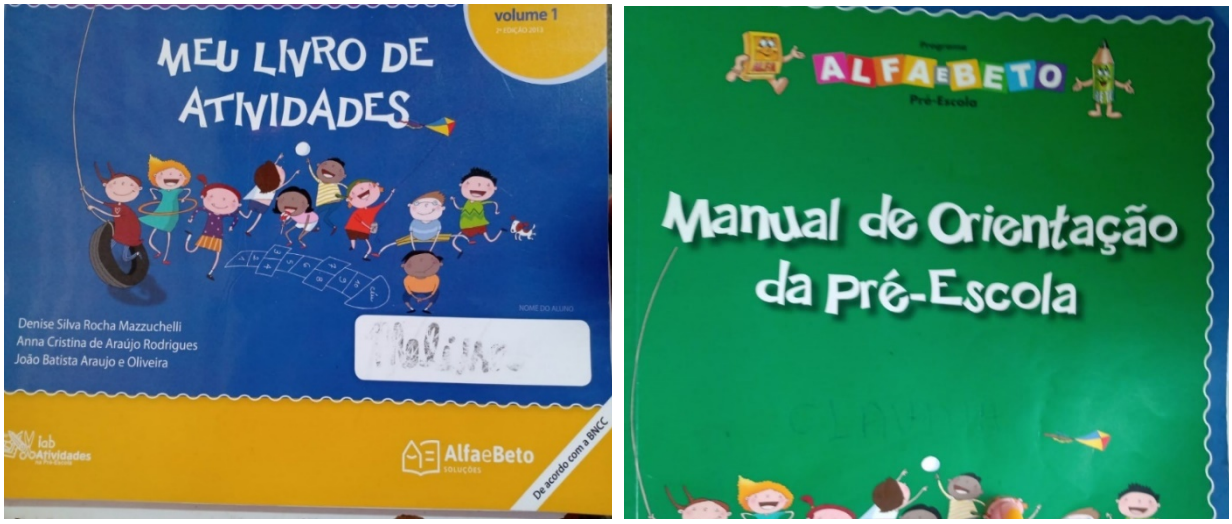
O plano de aula é um instrumento pedagógico essencial para a prática docente. Assim, o documento apresentado pela Secretaria do município parece um roteiro, uma sequenciação de atividades que os professores precisam cumprir para atender as exigências do sistema; ele é um artefato político que adentra os espaços da escola, fazendo parte da sua construção cultural. Com a implementação da BNCCEI, os campos de experiências foram citados e distribuídos no decorrer da semana, alterando a organização da sala de aula e das práticas das professoras.

O modelo de plano de aula (Figura 8) apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apontando em seu código os campos de experiências específicos da aula do dia. No documento é visível a associação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os procedimentos metodológicos e a lista de atividades determinadas pelo programa do Instituto Alfa e Beto. Destacamos que as orientações metodológicas partem do programa IAB que afirma estar alinhado com as propostas da BNCCEI, mas as professoras discordam dessa afirmativa, pois as orientações e a distribuição de atividades por semana temática são as mesmas, não ocorrendo mudanças significativas no material didático.

Porém, para o programa continuar na rede de ensino do município, eles declararam que ocorreram mudanças no material didático, forneceram orientações formativas e colocaram na capa dos livros “De acordo com a BNCC” (como podemos observar na Figura 9). Na visão das

docentes a mudança deveria ocorrer de maneira efetiva, com formações destinadas para Educação Infantil e assim trabalhando os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem nas atividades do *Meu livro de atividades* organizado pelo programa IAB. Também destacamos que o manual de orientações da pré-escola (artefato da política) não menciona os campos de experiências e nem os outros elementos pontuados pela BNCC, talvez possa estar em processo de formulação, mas atualmente ele é o material predominante.

Figura 9 - Material didático do IAB



Fonte: Material disponibilizado pelo programa IAB.

Observamos que a Dona Baratinha tem um caderno de anotações no qual consta detalhamento das atividades, além de apontar possibilidades de atividades interativas, lúdicas que podem conduzir para a compreensão do que está sendo solicitado no currículo oficial. Ela realiza tentativas de modificar essa situação mecanicista. A professora Escrava Isaura também faz as suas anotações, realizando um novo planejamento atrelando com os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mas enfatizando a necessidade de cumprirem com as atividades do material didático, pois no término do ano ele deve estar completo.

As professoras tentam elaborar estratégias e buscam estudar diferentes maneiras de envolver os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, porém o discurso positivista, determinando práticas com o viés economicista, tem como teoria o determinismo social e a privação dos direitos coletivos de aprendizagem. Essa concepção reprime a criatividade e as práticas de inovação das professoras.

Quase sempre os professores são responsabilizados pelo insucesso dos seus alunos, sendo que a base de uma possível educação que prima a democracia seria construir uma escola com estrutura adequada para infância, realizar formações constantes direcionadas para as necessidades dos alunos e das professoras da Educação Infantil, arquitetar espaços, momentos e práticas voltadas para o brincar na pré-escola, valorizar o professor que trabalha nessa etapa e articular e compartilhar estratégias que auxiliem os docentes a sentirem-se acolhidos e seguros para enfrentar as contradições existentes.

Compreendemos que a BNCCEI é a base para formular propostas futuras de uma possível avaliação sistemática e quantitativa para Educação Infantil; é a base para unificar as práticas nas escolas infantis com foco na universalização da educação; e torna-se a base para regular as concepções pedagógicas desta etapa educacional. Macedo (2019, p. 54) expõe que

> A base é uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali. Meninos, a Terra não é plana!

Não concebemos o currículo como estático ou fixo, mas como resultado de lutas que são articuladas dentro e fora da escola. Neste sentido, "o currículo não é parte legitimada da cultura que é transportada para a escola" (Lopes; Macedo, 2011, p. 92), ou seja, ele mesmo produz significados e auxilia na legitimação de saberes e práticas culturais, assim "o currículo é uma produção de culturas".

O currículo para Educação infantil deve partir das necessidades infantis, contemplando o seu direito de brincar, criar, inovar e ressignificar a cultura no qual ele está inserido. Mas para essa ideia ser construída, é essencial superar as concepções adultocêntricas de dominação que olham a criança como seres pequenos ou muito pequenos que devem aprender apenas pela mediação do adulto (elas aprendem na interação com os espaços, com outras crianças e seres, ou seja, aprendem com o seu mundo social e cultural). Compreendemos a criança como transformador da sua cultura e da sua realidade social, ela modifica a vida dos adultos e das instituições que elas participam.

A criança é um ator implicado na complexidade dos movimentos culturais e sociais, por isso necessitamos compreender que os meninos e meninas contam e recontam histórias, teatralizam na ação do brincar, encenam papéis sociais e falam sobre os acontecimentos vividos.

Desse modo, não podemos educar e formatar as crianças com currículos unificadores, sendo que todas vivem realidades, culturas e percursos infantis diferenciados.

Diante dos argumentos, uma Base Nacional que enquadra a qualidade da Educação Infantil em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e trata a ideia de experiência infantil em ações vividas de maneira aligeirada e objetiva, desmonta o currículo para as infâncias. Reconhecemos que "todas as crianças têm direito ao pão, à paz e ao jogo. Mais ainda toda criança deveria, antes de tudo, ter direito à sua infância" (Redin, 2000, p. 64.). Assim, um currículo que limita como as crianças de uma nação devem aprender para atingir a qualidade total fragiliza a diversidade e pluralidade de experiências e saberes que podem ser construídos nos Centros de Educação Infantil.

Conforme Macedo (2019), um currículo para ser currículo precisa acontecer nas escolas, estar visível no campo e fazer sentido para os atores envolvidos. Destacamos que a BNCCEI é um instrumento obrigatório disseminado pelo sistema educacional com currículo, contudo, o real currículo está no campo, pois é na escola que as contradições, interpretações e necessidades aparecem para mostrar que o currículo se modifica com o propósito de atender, no caso da Educação Infantil, à infância.

Na infância a privação do brincar na escola pode promover uma estagnação nas relações sociais, desencadear uma rotina cansativa, estimular a criança a não querer ir para escola, possibilita a sonolência e fadiga na hora da aula e desestimula o pensamento criativo. Assim, Educação Infantil sem o brincar, configurando uma limitação interativa, descumprirá com a sua finalidade de desenvolver a criança de maneira integral.

Compreendemos as brincadeiras, o faz de conta e o despertar da imaginação infantil como direitos da infância porque com a ausência desses elementos as crianças não conseguem montar os seus mundos fantásticos e seus cenários culturais. Necessitamos considerar as crianças como roteiristas e organizadoras dos seus processos criativos, protagonizando, da sua maneira infantil, as situações cotidianas do seu grupo. (Kramer, 2006).

O brincar é um direito social da criança e um eixo norteador que deve estar presente nas vivências da Educação Infantil, mas com o neoliberalismo e a intensificação do capitalismo ditando através dos grupos dominadores as políticas educacionais de maneira frenética, reconhecemos que as crianças são instruídas a reduzir o brincar e focar o tempo com atividades que podem ser vistas como garantidoras do sucesso social, como ler e escrever de maneira aligeirada. Neste contexto, questionamos: onde estão as brincadeiras e os faz de conta na Educação infantil após a reestruturação do currículo com base na BNCC? Assim, discutiremos

os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacando a necessidade do brincar na infância.

4.2 A BNCC da Educação Infantil, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: onde estão as brincadeiras e o faz de conta?

Nas sociedades classificadas como comunitárias eram fundamentais as ações coletivas e a interatividade entre as pessoas sem conflitos interligados ao capital, ou seja, inexistia o acúmulo de bens, pois o objetivo era a satisfação do grupo de modo imediato. Assim, os atores se envolviam nas suas atividades diárias e obtinham tempo para brincar, imaginar, jogar e compartilhar experiências lúdicas.

As brincadeiras, o faz de conta, a criatividade despertada pelas ações coletivas e o contexto da ludicidade estavam constantemente presentes nas práticas humanas. Basilar para estabelecer a comunicação entre os atores sociais, a brincadeira é compreendida na perspectiva cultural, pois quando a sociedade se transforma os aspectos da cultura também são alterados, assim como a ação de brincar. Compreendemos a brincadeira como uma prática humana que deve ser realizada de maneira coletiva ou individual para despertar os sentidos, os símbolos sociais e culturais do seu grupo.

Essas práticas foram redesenhadas para atender as carências da sociedade moderna. Assim, Redin (2000, p.58) expõe que: "[...] as classes sociais começaram a existir quando teve início o excesso de produção (sobras) e apropriação dos excedentes por parte de alguns". Neste sentido, antes das divisões de classes e da exploração do homem em prol do trabalho, as práticas dos grupos sociais estavam entrelaçadas com o caráter lúdico para promover a união entre as pessoas, facilitando as negociações na comunidade, assim "[...] todos jogavam independente de idade, sexo ou hierarquia" (Redin, 2000, p. 58).

Porém, a exploração do homem à terra, a sociedade privada, a modernidade dos bens de produção, a inserção do maquinário e do conhecimento técnico industrial exigiram dos atores sociais novas maneiras de viver e negociar em seus grupos. Nesse contexto, o homem modifica à sua maneira de brincar, sentir o mundo e viver em comunidade. Ele se transforma em um novo ser, aquele que deve tornar-se produtivo, ou seja, precisa brincar menos e trabalhar mais com o viés de produzir, consumir e lucrar.

No processo educativo e socializador da criança, Friedmann (1996) discorre em seus estudos que até a década de 90 as instituições filantrópicas organizavam vivências prazerosas e interligadas à ideia do lazer, fazendo uso das brincadeiras. No entanto, com a LDBEN de 1996,

novas discussões sobre o desenvolvimento integral da criança e a sua necessidade de ser educada formalmente na Educação Infantil obtiveram evidências.

As brincadeiras passaram a ser observadas como práticas essenciais para essa etapa da educação, mas com a proposta, na expressão de Friedmann (1996), "pedagogizada", ou melhor dizendo, daquela que induz métodos e determina elementos racionais, produtivos e disciplinares na prática. As ações lúdicas na Educação Infantil, enfatizando as brincadeiras e o faz de conta, somente podem acontecer quando: o tempo e espaço apresentar características pertinentes à infância; houverem jogadores, possibilitando a interatividade entre criança x criança e criança x adulto; ao criar histórias e reproduzir a sua cultura usando os objetos e/ou brinquedos; a ação do brincar despertar na criança sentimentos e possibilitar o desenvolvimento de habilidades; e a relação do brincar com o seu objetivo final, compreendendo as necessidades infantis para alcançar resultados favoráveis no seu desenvolvimento (Friedmann, 1996).

Assim, na Educação Infantil o brincar não é perder tempo, mas aprender de maneira criativa. Recordamos as palavras da professora Escrava Isaura quando ela faz referência a uma orientação de uma atividade disponibilizada no livro didático, dizendo que: "*não sei pra que eles querem pra criança desenhar um elefante em cima e outro embaixo dessa cadeira, eles não sabem nem desenhar essas coisas. Eu vou olhar essa atividade e fazer uma brincadeira com eles. Mas, tu vai ver quando eu começar a puxar as cadeiras a diretora vai entrar dizendo que estamos perdendo tempo brincando*" (Observação participante, 2022).

Existe um cronograma que não pode ser alterado, um material didático que precisa ser seguido e obrigações estipuladas pela gestão escolar, mas a professora Escrava Isaura realizou na sua rotina de sala uma mudança momentânea. Ela utilizou a sua racionalidade técnica e pedagógica para modificar a atividade dos seus alunos. A professora moveu-se, atuou no mesmo momento que olhou a atividade (reflexividade).

A professora, descontente com as orientações da atividade propostas no material do IAB, apresentou outra alternativa com foco na movimentação corporal, assim ela fez: primeiro encostou as cadeiras na parede da sala de aula, realizou uma roda com os alunos e relembrou alguns comandos, como: em cima, embaixo, lado direito, lado esquerdo, de frente e de costas, em seguida começou a cantar com as crianças uma música infantil, sendo que quando paravam de cantar ela falava um comando e as crianças deveriam fazer.

Os alunos demonstraram a sua satisfação em realizar essa movimentação, eles sorriram, brincaram, acertaram e erraram os comandos de modo divertido. A docente propôs uma releitura da atividade e acrescentou elementos em seus comandos que achou pertinentes para a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, as professoras da Educação Infantil, através das suas

experiências e compreendendo as necessidades dos seus alunos, apresentam suas interpretações, selecionam instrumentos e organizam maneiras de estimular as crianças, minimizando o processo programado, cronometrado e mecanicista imposto pelo sistema.

A expressão da professora Escrava Isaura, “quando eu começar a puxar as cadeiras a diretora vai entrar dizendo que estamos perdendo tempo brincando”, demonstra que gestão da escola Libertação do saber segue todas as regras do sistema de maneira alinhada e pretende que todas as professoras da escola tenham posicionamentos, considerados por ela, corretos e compatíveis com a proposta do IAB e da BNCC (que são documentos e propostas diferentes que precisam ser associadas pelas professoras).

Destacamos que essa atitude é contraditória às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois a prática pedagógica e a proposta curricular da Educação Infantil devem ser norteadas pela interação e brincadeira, sendo essa ideia descrita na BNCCEI. Até para realizar a avaliação nessa etapa, conforme a DCNEI, a professora deve garantir a “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano (Brasil, 2010). A BNCCEI não cita como avaliar, mas a DCNEI aponta que as crianças precisam ser estimuladas a mostrar o que aprenderam e o que estão construindo de conhecimento por meio de atividades críticas, criativas que podem ser provenientes da ação do brincar.

A criança nasce imersa em um mundo cultural e a sua curiosidade e imaginação são despertadas pelo prazer de aprender brincando, interagindo e compartilhando sentimentos com outros atores sociais. Ela explora o mundo dos significados e experiencia o seu meio social por meio da comunicação e da construção da linguagem que se transforma por meio da interação e da brincadeira.

Em Merleau-Ponty (1990, p.221), a criança não tem uma mente infantil, mas um polimorfismo infantil, ou seja, “a criança leva, já de início, uma vida cultural; ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem [...]”, o corpo infantil é repleto de forças interativas e refletem nas brincadeiras, no faz de conta, cenários sociais que são disseminados pelos grupos e instituições sociais, como a escola da Educação Infantil, por isso esses espaços educativos não podem privar o corpo da criança da ação do brincar.

O currículo e a organização pedagógica para Educação Infantil se originam quando a criança entra no espaço escolar e explora os espaços, estabelece comunicações com os adultos e outras crianças e sente os objetos escolares. A criança traz para a pré-escola experiências socioculturais e históricas que devem ser compreendidas pelos profissionais da educação. Neste sentido, uma nova sistematização curricular, uma diferente estrutura de atividades e outras

vivências que se constituem para atender os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na pré-escola não podem invisibilizar as brincadeiras e as interações para cumprir com a meta da antecipação da alfabetização.

Consideramos que o faz de conta precisa ser alimentado pela sociedade e principalmente pela escola infantil, para assim fomentar a criatividade e as concepções críticas dos alunos. Quando a primeira etapa da Educação Básica é permeada pelos contos de fadas, jogos de ficção, contos imaginativos, jogos dramáticos e simbólicos, as crianças simulam ser príncipes e princesas, bruxas e monstros, elementos da natureza, seres inanimados, animais e até representam pessoas do seu meio social, ou seja, as crianças que estão na pré-escola não imitam por imitar, mas realizam essa atividade porque é dessa maneira que eles aprendem sobre o mundo social e da cultura.

Podemos dizer que a brincadeira está para criança assim como o trabalho está para o adulto, é uma prática essencial. E as vivências realizadas com base no faz de conta e nas brincadeiras permitirão aos seres em formação alcançarem experiências que serão rememoradas e relatadas durante a sua vida, pois esses atores infantis são tocados pela dramatização, pela musicalidade e pelas expressões corporais que são sinalizadas ao brincar.

A ideia que a BNCC para Educação Infantil aponta sobre o conceito de experiência nos remete a uma concepção "episódica, e se assemelha a uma escala em que cada sujeito avança na aquisição de conhecimento, num processo crescente de acúmulo de conteúdos formais" (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p.114). Na perspectiva desses autores, a ideia de progressão é existente desde a creche até o 5º ano do Ensino Fundamental.

O "novo" currículo para Educação Infantil brasileira apresenta os campos de experiência inspirados no Documento Nacional Italiano, nomeado como *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância*, pois as intencionalidades curriculares nas escolas infantis da Itália representaram sucesso e estão sendo inspiração para outras realidades. A proposta de trabalho evidencia o cuidado com o processo educativo da criança, considerando as experiências infantis, objetivando auxiliar na edificação da sua autonomia e visão crítica (Finco; Barbosa; Faria, 2015).

O documento cita que a Educação Infantil organizada em campos de experiências "permite ainda pensar em uma perspectiva mais ampla que envolve uma programação pedagógica própria para a criança pequena" (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p.243), fazendo com que possam refletir práticas para a infância compreendendo as experiências de vida e os contextos educativos. Desta maneira, os campos de experiência propõem, na visão do documento curricular italiano, uma flexibilidade e inventividade no cenário didático-

pedagógico, respeitando o ritmo, o tempo e os estilos de aprendizagem para das necessidades infantis (Finco; Barbosa; Faria, 2015).

Os campos de experiências definidos neste currículo são: a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem, a medida; d) as coisas, o tempo, a natureza; e) mensagens, formas e mídia; f) o eu e o outro (Finco; Barbosa; Faria, 2015). E os campos no currículo brasileiro apontam: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Contemplando os campos estabelecidos pelo currículo dos países, percebemos que há uma semelhança na proposta, pois cada um deles apresenta direções do que trabalhar, pode apontar recursos metodológicos diferenciados e sinaliza os indicadores de avaliação.

No caso da BNCCEI, os seus campos de experiência têm como possíveis indicadores avaliativos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles considerados no planejamento e visíveis na lista de acompanhamento das crianças da pré-escola. No currículo brasileiro, os campos são definidos como um arranjo curricular que se propõe a amparar as situações reais da vida concreta das crianças e seus saberes, interligando com os conhecimentos relacionados com o patrimônio cultural brasileiro (Brasil, 2017).

Compreendemos que o documento da base para Educação Infantil inspirou-se em uma proposta ampla, que tenta realizar uma articulação entre os seus campos de experiência, mesmo eles tendo as suas especificidades, assim induzindo na realização de atividades sequenciais de aplicação com foco no desenvolvimento de novas competências. Questionamos: será que a ideia dos campos de experiências com inspiração no currículo italiano cabe na realidade brasileira? Para um currículo ter a sua significação, ele acontece em uma escola infantil estruturada para a infância, com professores de formações específicas e em um cenário didático que estimule as práticas curriculares. Dessa maneira, reproduzir expectativas de sucesso de outras realidades pode não corresponder com a organização estrutural e pedagógica das escolas públicas brasileiras.

Na BNCCEI, os seus eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras, mas nas salas de aula as professoras Dona Baratinha e a professora Escrava Isaura brincam minimante, pois as atividades dos livros didáticos não podem atrasar (atividades do programa IAB), as tarefas executadas nas salas precisam ser compatíveis com o plano da Secretaria de Educação do município e a rotina é cronometrada. Quando o lúdico aparece no contexto da sala de aula é para rapidamente relembrar um conteúdo, os corpos infantis precisam ser estáticos para aprender.

Escrava Isaura em seu memorial expõe que: "*as Pedagogas da Secretaria, até a nossa gestora tenta ajudar a entender esses campos, acho que eles substituem os conteúdos que tinha na Educação Infantil. E lendo esses campos e os objetivos para associar com o material do IAB**, eu digo que fico perdida**, no meu caso ainda tenho crianças especiais na sala e outras sem laudo, mas o comportamento estranho, a BNCC e o IAB são feitos para crianças ditas normais* (Memorial, 2022). Era costume a professora Escrava Isaura mencionar na sua sala de aula duas expressões "que dor de cabeça" sinalizando que havia algum problema, e "estou perdida", não sabendo como resolver o problema (indicialidade). Convivendo com a professora, (ser membro) no início essas expressões eram consideradas incompreensíveis e como se ela tivesse sempre lamentando da sua situação, mas observando e participando do campo todos os dias durante um ano, concebemos que essas expressões indiciais eram utilizadas em momento específicos na sua prática.

Ela demonstra que desconhece como resolver a problemática, apontando que existem dúvidas sobre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Declara, ainda, a sua insatisfação com programas e instruções curriculares que não atendem à diversidade de crianças e as suas necessidades infantis específicas.

Na elaboração de uma proposta curricular obrigatória como a BNCC é essencial tratar a cultura infantil, as diversidades e a inclusão de crianças com deficiência no processo regular educativo. Os escritos da docente configuram um pedido de socorro. Assim, ela demonstra a sua angústia em não compreender os campos, quando busca auxílio não obtém respostas do sistema e existe a exploração do trabalho desenhado através da sobrecarga de envolver todas as crianças em um processo de instruções engessadas e sistematizadas com objetivos definidos. Destacamos que na sua sala há uma pessoa que auxilia nas atividades, mas não tem a presença de uma equipe multidisciplinar que possa possibilitar a reflexão na construção de práticas significativas paras as crianças com deficiência.

De acordo com esse cenário, Escrava Isaura é limitada a planejar brincadeiras e estimular o faz de conta se o sistema obstacula e exclui as crianças do processo de aprendizagem. Ela, em sua realidade precisa, estudar para atender os autistas que estão na sua sala, pesquisar atividades para atrair a atenção das crianças com comportamentos agitados e tenta pensar na interligação da BNCC com o material do Alfa e Beto. A realidade é desafiadora.

A criança na pré-escola necessita ter a sua criatividade alimentada para compreender as diferentes realidades sociais, respeitar e interagir com o outro, criticar e questionar as situações que surgem no cotidiano dos seus grupos e ter o seu corpo vivo na cultura. Neste sentido, quando ela "ouve uma canção cantada por ele, é acariciada por outra criança ou tem um

brinquedo subitamente arrancado de sua mão, diferentes processos de elaboração mental se fazem presentes [...]" (Machado, 2002, p.29). O ato de brincar, jogar, imaginar e criar contextos permite à criança deslocar-se da sua rotina, levando o seu corpo a redirecionar ações, construir estratégias e despertar uma rede comunicativa com o outro.

Nas narrações da Dona Baratinha os campos de experiências são: *setores que precisamos andar por eles para tentar ligar com as ideais do programa IAB. É interessante escrever sobre isso porque olhei o meu plano e vi que o plano com a BNCC é parecido com o plano de antes, a Secretaria repete quase tudo, não vi tanta mudança no plano vindo da Secretaria. Queria uma mudança pra até melhorar a vontade da criança de ficar na escola* (Memorial, 2022). A docente apresenta o desejo de mudança e ela reconhece que não consegue construir de maneira solitária essa transformação. Ela compara, analisa a sua realidade, indicando como basilar realizar ações com foco na mudança para assim o seu contexto ser ressignificado. Compreendemos, por meio dos estudos etnometodológicos, que o "mundo social é *accountable* significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável e analisável (Coulon, 1995, p. 45).

A análise de Dona Baratinha sobre os planos de aula nos mostra que a inovação é mínima porque a sistematização do programa IAB continua manipulando a rotina infantil nos centros de Educação Infantil do município. Assim, no plano atual apenas foi acrescentado os campos de experiência e os códigos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, repetindo a maioria das atividades, das sequências metodológicas e das semanas de tarefas estipuladas pelo IAB.

É visível que as professoras se empenham para definir o que são os campos de experiência, contudo elas têm irresoluções sobre a BNCC e os elementos contidos nela. Um dos propósitos do sistema neoliberal na educação é conduzir as professoras da pré-escola a executar e elaborar práticas que devem focar na antecipação do processo de alfabetização e não refletir sobre os conceitos ou definições que o documento da base apresenta. Apreendemos que as crianças de quatro e cinco anos, quando são reguladas a ler e escrever, essa prática configura-se em uma ação opressora, criando possíveis complicações quando estiverem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Horn (2014, p.11) confirma que: "[...] o brincar é construtor de novas aprendizagens e de interações muito significativas, principalmente na infância, uma etapa tão importante de seu desenvolvimento".

O brincar na sala de aula da Educação Infantil pode ser utilizado como recurso metodológico, mas também como elemento essencial da rotina possibilitando outras finalidades, como: para despertar o prazer, a interação, dialogar sobre questões culturais e

outros. Assim, propomos que na rotina da pré-escola deve ter a hora do brincar, do faz de conra e da imaginação. Conforme Friedmann (2020, p. 79), "as brincadeiras são chaves para o desenvolvimento integral de potenciais aprendizagens das crianças. Brincadeiras e jogos trazem à tona valores essenciais de seres humanos [...]". Por isso, não podem ser reduzidas a recursos, ou simples meios, mas como parte integrante do próprio currículo.

Dispomos de um currículo com modelo importado, ou seja, com elementos provenientes de um outro país considerado de sucesso. Ele configura-se de modo economicista e controlador do processo de aprendizagem das crianças e por esse motivo a brincadeira somente ocorre em momentos específicos, pois, a finalidade é transformar as crianças de quatro anos competentes para desenvolver a sua autonomia, proatividade e o seu poder de conquistar futuramente êxito no mercado de trabalho.

A escolarização metodizada da criança na pré-escola vislumbra o desenvolvimento rápido de habilidades para atender ao processo alfabetizador. Essa perspectiva traz a ilusão do sucesso escolar, ou seja, quanto mais nova a criança se alfabetizar, a probabilidade de ter sucesso nos estudos é maior, porém essa ideia é hipotética, sendo um discurso capitalista, produtivista, que envolve a sociedade para pensar que o progresso está na diminuição do ato de brincar para centralizar técnicas de leitura e escrita.

Expressando possibilidades de escape Dona Baratinha reafirma: "*eu na sexta-feira brinco com os meus alunos apresentando letras, números, formas e outra coisa que eu queira, sem ficar presa em fazer som de letra, eles sentem falta de brincar, as crianças aprendem brincando e isso não tá no meu plano de aula"* (Memorial, 2022). Por outro lado, Escrava Isaura reconhece que "*não sou a melhor professora da Educação Infantil, eu vejo que preciso melhorar muito e sinto a necessidade de fazer mais atividades lúdicas com as crianças. Os meus alunos têm que carregar o peso de ler e escrever logo, isso é a vontade da escola e da família, eu faço o que posso. Eu brinco com eles e faço atividades no chão, apresento alguns joguinhos pedagógicos e deixo entre as aulas e as atividades eles conversarem para deixar a cabeça boa para voltar para rotina"* (Memorial, 2022).

A Dona Baratinha relata que ela não descreve no seu plano ou faz qualquer registro do brincar de maneira direta em seus cadernos de anotações ou no livro de orientação didática. Porém, utiliza a racionalidade nas suas práticas concretas, pensando e fazendo como professora da Educação Infantil e modificando o seu quadro social – reflexividade (Coulon,1995). Ela quer brincar e desenvolver atividades mais interativas com as crianças e o faz sem planos determinados ou atividades restritas, são ações flexíveis à realidade.

E a Professora Escrava Isaura faz uso da expressão “carregar o peso”, uma metáfora (indicialidade) que dá sentido às enormes pressões que as crianças estão passando para prover respostas imediatas nas práticas de leitura e escrita. Essa responsabilidade não pode ser sistematizada e pressionada visando as competências da próxima etapa da Educação Básica. Assim, identificamos nos relatos das professoras possibilidades de enfrentamento diante desses processos de regulação quando elas assumem sua autonomia e selecionam um dia da sua rotina, geralmente a sexta-feira, para brincar com seus alunos e observá-los por alguns momentos sorrindo e brincando sem a obrigação de traçar letras e números.

Na Educação Infantil, as letras, números e códigos da linguagem e da cultura precisam ser socializados, movimentando-os para compreensão de histórias, imagens e outros recursos visuais. De acordo com o Kleiman (2005, p.13), quando a criança está vivendo o processo de alfabetização “[...]estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita”. Podemos dizer que o processo de reconhecimento da língua materna pode iniciar na Educação Infantil de maneira fluida, suave.

Consideramos que a criança precisa do seu tempo para desenhar, pintar, pensar na escrita e nas maneiras diferentes de fazer linhas e formas, pois a decodificação manipulada leva as crianças de quatro e cinco anos a não pensarem no que estão escrevendo, apenas reproduzem, retirando delas a importância de reconhecerem os símbolos sociais e culturais (linguagem) como parte da sua história e essenciais para vida em sociedade.

Observamos no relato da professora Escrava Isaura a autocobrança em melhorar as suas práticas e o reconhecimento de que as crianças estão superlotadas de atividades provenientes de um currículo que direciona de maneira obrigatória o que devem ou não cumprir. Ela frisa em seu discurso que as instituições sociais, a escola e a família preferem que os corpos infantis sejam obedientes e capazes de responderem às expectativas do sistema.

A ideia de sucesso ou fracasso escolar é sinalizada nos centros de Educação Infantil culpabilizando ou agradecendo o professor pela desenvoltura nas suas estratégias. Assim, por exemplo, quando escutamos algumas professoras e auxiliares falarem várias vezes essa expressão: *quem não fizer a atividade rapidinho não vai ser doutor* (Observação participante, 2022).

Elas têm essas e outras expressões em suas práticas para mostrar que a atividade tem um tempo para ser respondida, demonstrando o aligeiramento do processo como algo positivo, pois no sistema capitalista o tempo gasto custa valor. Admitimos que construir uma aula lúdica requer a elaboração de recursos, um planejamento flexível e uma instituição disposta a

considerar que as brincadeiras e as interações são primordiais para as crianças de quatro anos. Mas a concepção do lucro, dos resultados imediatistas e da postura reprodutora e alinhada ao sistema promoverá o sucesso social.

Nas concepções de Charlot (2000), não há o fracasso escolar, mas condições que podem originar o fracasso escolar, apontando neste viés uma Educação infantil que desmerece o brincar, o faz de conta e a criatividade infantil, priva a criança de aprender de maneira saudável, podendo afetar algum aspecto do seu desenvolvimento infantil e assim desencadear um futuro fracasso.

Destacamos que o brincar não é para conduzir as crianças a aprender regras e disciplinas de controle, mas ajudá-las a produzir cultura, criando e recriando as suas relações com o outro em diversos espaços sociais. Assim, o sucesso escolar na primeira etapa da Educação Básica se origina na valorização da história e cultura infantil e não em organizar estratégias administrativas para controlar a educação das crianças de quatro anos.

Relembramos que a prática do ensinar deve ser iniciada no Ensino Fundamental, diferente da perspectiva da Educação Infantil, pois a atividade educativa visa "[...] o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias (Didonet, 2010, p. 20).

Podemos dizer que ela aspira a formação das crianças para desenvolverem valores, hábitos e atitudes que possam contribuir para sua vida em sociedade. Dessa maneira, as professoras da Educação Infantil educam, dialogam e preparam situações teóricas e metodológicas para desenvolverem atividades específicas para o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, diferente do ato de ensinar que trabalha componentes curriculares determinados, visando as avaliações externas e internas.

Desta maneira, os campos de experiências deveriam ser trabalhados estimando as histórias de vida das crianças, as suas experiências conquistadas em seus grupos e refletir sobre a pluralidade infantil presente na pré-escola. Mas, a BNCCEI indica o acúmulo de conhecimento para todas as crianças da pré-escola, considerando que todas precisam brincar e interagir para aprenderem a ser adultos competentes e não para crescer de maneira saudável e humanizada.

Recordamos do registro de Dona Baratinha que diz "*eu ãs vezes olho as crianças no pátio brincando, no parquinho tá todo mundo feliz e quando chamo para voltar para sala eles começam logo a dizer "já tia", "quero brincar mais" (Observação participante, 2022).* O cotidiano infantil é regrado e instrucional, e as crianças demonstram para a professora que o brincar não foi suficiente.

A oportunidade que as crianças têm para dialogar com seus amigos de turma e inventar brincadeiras novas é delimitada em poucos minutos como no recreio, na hora da entra e saída da escola, ou nas pequenas lacunas que existem de uma atividade para outra. A ausência do brincar na sala de aula do pré-I de maneira livre e tranquila pode desestimular a criança a não querer participar de maneira espontânea das atividades elaboradas em sala e se sentir enfadada.

Acentuamos, na visão de Oliveira (2010, p.119), que a pré-escola deve comprometer-se com a formação de sujeitos solidários, criativos e críticos". Contudo, a minimização do brincar controlada pelos campos de experiências que são subalternizados pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento enfraquecem a curiosidade do aprender intensificando a reprodução.

Defendemos o brincar, o faz de conta, o desertar da imaginação infantil, as atividades dramatizadas e a teatralização na pré-escola. Consequentemente, nos posicionamos contra a mecanização dos campos de experiência e de ações que neutralizam a capacidade crítica e questionadora da criança. Em Winnicott (1982), a inibição do brincar eclode em situações traumáticas, podendo comprometer negativamente a área afetiva/psíquica, biológica e as relações sociais.

As ideias de Winnicott (1982) estão representadas no desabafo de Escrava Isaura que escreve a seguinte frase em seu memorial: *essas crianças precisam brincar mais, às vezes invento uma coisa ou outra, mas elas precisam brincar**. Eu sei na certeza de que as minhas crianças vão se desenvolver melhor com menos agonia de tarefas*** (Memorial, 2022). A professora apresenta as suas tentativas em pensar ações ligadas ao brincar e ao faz de conta e confessa que sem elas a pré-escola torna-se "agoniada".

Compreendemos a expressão "menos agonia de tarefas" (indicialidade) como um desejo da professora na redução dessa quantidade de tarefas que apenas cansa a criança. Esses excessos de atividades estão distribuídos no Meu Livro, na Caligrafia, no Livro de Artes, no caderno de desenho e caderno pequeno com pauta para treinar a escrita.

A infância é o momento da fantasia, do faz de conta, das histórias criativas. Assim, na medida em que a criança cresce e as instituições sociais internalizam regras e obrigações, os meninos e meninas tornam-se menos fantasiosos. E essa realidade é antecipada na pré-escola, atribuindo responsabilidades e obrigações que diminuem as potências criativas das crianças.

O currículo para Educação Infantil deve atribuir significados para as crianças, um discurso que possa fazer sentido para as vidas infantis, ou seja, uma prática que envolva a cultura e possa auxiliar na construção das identidades. Assim, "[...] o currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações, e essas

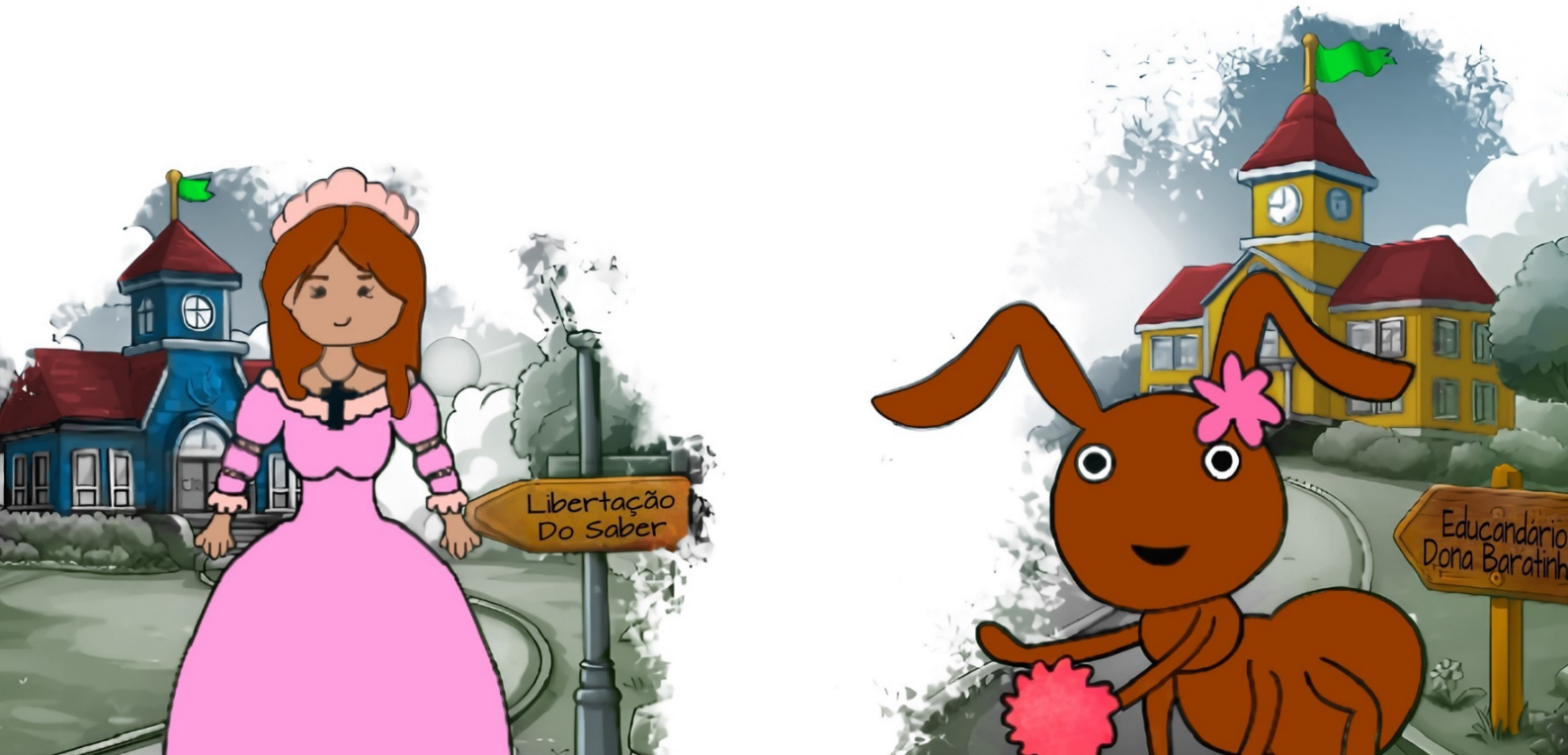
mudanças são cruciais na forma de entender as relações entre o que chamamos de culturas no mundo multicultural" (Lopes; Macedo, 2011, p.207).

O mundo é multicultural, com infâncias e crianças que brincam e aprendem de maneiras diferentes. Neste sentido, a escola para infância não precisa reproduzir práticas que uniformizam e silenciam os corpos infantis, mesmo que o currículo nacional obrigatório aponte elementos excludentes e de regulação, tendo mm vista que são as interpretações e práticas das professoras que poderão promover a diferença no território escolar.

Compreendemos que as professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura se apresentam desconfortáveis com a BNCCEI e com o programa IAB, demonstrando a necessidade que elas têm de vivenciar com as crianças do pré-I brincadeiras infantis e desenvolver o processo educativo de maneira tranquila e interativa. Nesta perspectiva, Arroyo (2010, p. 64) diz que "a escola e nossa prática docente não têm que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação e nem para os filhos e filhas do povo". Portanto, as professoras da pré-escola têm o direito de questionar e planejar contra o sistema unificador, incluindo o brincar na rotina infantil.

AS VOZES PRODUZIDAS PELAS INQUIETAÇÕES DA DOCÊNCIA: O CONTEXTO DA PRÁTICA E A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Apresentaremos as práticas das professoras da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



5 AS VOZES PRODUZIDAS PELAS INQUIETAÇÕES DA DOCÊNCIA: O CONTEXTO DA PRÁTICA E A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolas de Educação Infantil apresentam para as crianças de zero a cinco anos os aspectos culturais, sociais e históricos da sociedade, utilizando ferramentas e recursos didáticos para despertar nos alunos a compreensão e socialização dos símbolos que estão no cenário cultural da humanidade.

No território do ensino e da aprendizagem, os desafios, afetos e conflitos são administrados e negociados pelas professoras da Educação infantil no momento em que planejam as suas práticas, ou seja, quando se envolvem no processo de desenvolvimento dos seus alunos, estudando técnicas, organizando a rotina da sala de aula para atender o público infantil e construindo e reconstruindo cenários educativos associando o currículo às necessidades da infância.

As professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura interpretam, atuam e criam enredos em seus campos de atuação para assim configurar a escola para infância, aquela instituição com práticas, projetos e experiências direcionados para os alunos de zero a cinco anos. E quando falamos de prática docente estamos nos referindo à atuação dessas professoras, tendo em vista que elas estudaram para serem professoras, obtiveram bases pedagógicas para compreender didaticamente como trabalhar várias temáticas com as crianças e reconhecem como está o desempenho dos seus alunos usando as concepções avaliativas.

Dialogar sobre prática, em nosso contexto, é apresentar o envolvimento dessas professoras com o processo de aprendizagem dos seus alunos, não reduzindo essa prática na concepção do simples fazer, mas da reflexão e da ação desse fazer na sala de aula. Compreendemos que essa prática está permeada de ações e influências que estão originadas nas suas vivências e experiências formativas. Conforme Nóvoa (2009, p.12), ser professor é:

> compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação [...].

Temos professoras com histórias, culturas e maneiras diferentes de pensar sobre a prática na Educação Infantil. Elas estão no cotidiano da sala de aula vivendo situações que ficarão registradas em seu corpo e na sua memória. Assim, os diálogos e as relações construídas com a comunidade escolar refletem na sua postura enquanto professoras do pré-I. É uma escolha complexa ser professora de crianças que estão descobrindo, imaginando, brincando e entrelaçando o faz de conta com a realidade social, não por ser difícil, mas por necessitar

compreender várias áreas e aspectos relacionados à criança e à infância que estão para além da técnica de ensinar.

As professoras interpretam o mundo, as relações, as políticas, o contexto que a escola está inserida e utilizam do mínimo de recursos e oportunidades para propiciar o máximo de experiências aos seus alunos. Lembramos de Arroyo (2010), que argumenta sobre as justificativas das políticas de formação e de currículo serem reformuladas constantemente, com base no professor que tem práticas obsoletas e em uma escola que precisa ser atualizada.

Observar a escola em estado de crise é um pretexto para as políticas serem criadas e "grupos iluminados[20]" apresentarem as suas propostas consideradas como atuais e inovadoras. Dessa maneira, "[...] a imagem do professor(a) em que se justificam perdem essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor fosse um cata-vento que gira a mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica" (Arroyo, 2010, p. 24).

Cada novo governo, política, grupo ou uma moderna ideia econômica, influenciam na formação e prática do ser professor, pois quando utilizada a ideia do novo e da modernidade os grupos iluminados definem o perfil, o papel social, os saberes e as competências de ser professor.

Por meio de leis, decretos e textos oficiais as políticas seguem na sociedade se materializando e sendo colocadas em ação "em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados 'problemas'. As políticas – novas ou antigas –- são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 37). A nova política de currículo para a Educação Infantil, a BNCCEI, pretende impulsionar o professor a ver e formar as crianças para serem empreendedoras, autônomas, terem conhecimentos da sua realidade social não com o destaque para transformação, mas para criação de coisas que podem ser úteis para sociedade e economia.

A BNCCEI é reflexo de como os grupos iluminados querem a educação para infância, utilizando de mecanismos para controlar a prática do professor na sala de aula estipulando uma rotina estática baseada nas determinações dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, associada com as temáticas apresentadas pelos campos de experiência. Até os projetos vinculados à Educação Infantil precisam ser regidos pelo no currículo para não escapar da proposta de regulação e controle.

[20] Expressão utilizada pelo professor Miguel Arroyo para se referir aos grupos dominadores que elaboram as políticas educacionais justificando a necessidade da mudança social, mas o objetivo real é a disseminação da ideologia dominante, controlando as práticas dos professores e regulando as ações pedagógicas na escola.

Contudo, a situação torna-se complicada quando dentre as exigências da Secretaria de Educação do município de Bom Jesus-PI aponta-se que as professoras deveriam interligar a BNCCEI e o programa do Instituto Alfa e Beto em suas práticas. Assim, as professoras Escrava Isaura e Dona Baratinha entram no cenário do "deve fazer" para cumprir com as futuras cobranças.

No campo da Educação todos apresentam suas sugestões e dizem como deve ser o professor e como ele precisa ensinar os seus alunos. Assim os formadores, os secretários de educação, os governantes, os pais e outras pessoas que são externas à comunidade escolar, idealizam como é um bom ou um péssimo professor para as crianças da pré-escola. Mas, não escutam os desafios ou não compreendem as inquietações das professoras para entenderem as suas práticas.

O dever do ser professor considerando a sua prática na sala de aula exige reflexão, leitura, socialização e aplicação de métodos, porém também traz o campo dos valores e da cultura, rememora ações que foram ensinadas, apresenta brincadeiras da sua infância para desenvolver com seus alunos, dialoga sobre os problemas reais das crianças e comunidade e o seu dever torna-se infinito e incompleto dependendo da realidade na qual a professora está inserida.

No convívio diário com as professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura percebemos uma preocupação em qualificar-se para adequar as suas práticas às exigências da Secretaria de Educação do município de Bom Jesus-PI. As inquietações das práticas em discutir: qual o melhor método? O que são os campos de experiência? Como associar as concepções da BNCCEI com os fundamentos do programa IAB? Será que estamos fazendo as nossas atividades e planejando as nossas ações de maneira compatível? Essas indagações envolvem as professoras que estão constantemente elaborando e reelaborando as suas práticas.

A prática docente não é o fazer sem significado ou intencionalidades, ela alicerça a construção dos conhecimentos pedagógicos, o processo metodológico, "[...] o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente [...]" (Pimenta, 2013, p.07).

As professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura criam a sua didática, como Pimenta (2013) nos apresenta, uma didática inovadora que não está descrita teoricamente em livros, textos oficiais ou apostilas, mas está presente em seu cotidiano. Nas suas atuações em sala de aula, os etnométodos são produzidos para solucionar situações-problema e harmonizar a rotina das crianças do pré-I.

A realização contínua das práticas das professoras em seu campo de atuação move o nosso pensar para querer compreender como os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo desenvolvidos com os alunos de quatro anos. E assim, interpretar em suas narrativas as inquietações, angústias e possíveis alegrias inseridas no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Destacamos que os relatos apresentados pelas professoras sobre a sua prática não são dados coletados e sistematizados, mas configurações da realidade delas vivida e sentida por meio de processos que estão se construindo e reconstruindo constantemente em seus campos de atuação.

5.1 Os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na prática das professoras da pré-escola

As experiências que são construídas na Educação Infantil, quando inseridas na perspectiva de campos, podem propiciar uma concepção momentânea de ações ou serem interpretadas como práticas laboratoriais, configurando a sala de aula dessa etapa como um laboratório educativo com práticas pré-determinadas para atingir os objetivos definidos na BNCCEI. As crianças trazem para a escola as suas experiências culturais, sociais e históricas que não são definidas através de fórmulas sociais, mas a partir das interações edificadas em seus grupos.

A escola para Educação Infantil necessita ofertar rotinas diárias com condições adequadas para as crianças, considerando os três pontos fundamentais: o educar, o cuidar e o brincar. Essa tríade está presente nos documentos oficiais, sendo citada e colocada como eixo sustentador da aprendizagem da criança, mas quando vivenciamos a realidade do brincar nas escolas públicas da cidade de Bom Jesus, observamos a sua ausência e a presença marcante da sistematização de práticas.

Compreendemos que a prática pedagógica precisa ser intencional, mas o excesso de intencionalidades pode desencadear respostas negativas para o processo de ensino e aprendizagem da criança, como cansaço da escola e das professoras, não querer interagir com as temáticas trabalhadas na aula, querer sair, fugir, correr e desligar-se completamente da aula, e origina a rotineirização e mecanização práticas na Educação Infantil. Assim, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são elementos curriculares que movem as professoras dessa etapa a autoquestionarem as suas ações na sala de aula.

Dessa maneira, as professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura passam por situações cotidianas complexas para desenvolver práticas que possam estar direcionadas ao desenvolvimento da criança, associando-as com os fundamentos do programa do Instituto Alfa e Beto e interligar essas bases com os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contidos na BNCCEI. Podemos dizer que os etnométodos das professoras são construídos e reconstruídos no cenário da sala de aula para apresentar a gestão, a família, a Secretaria de Educação do município e todo o sistema envolvido no sucesso dos seus alunos.

A BNCCEI é um documento "lacunar, incluindo afirmações genéricas e pretensamente autoexplicativas, como por exemplo a ideia de cuidar e educar, ou ainda, a ideia de campos de experiência, ambas conceitualmente não desenvolvidas [...]" (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p.107). As professoras, em seu memorial, colocaram que existem dúvidas, medos e angústias de estarem realizando associações equivocadas ou desassociadas do currículo oficial. Também demonstram que não compreendem o que seriam os campos de experiências, pois além do documento não apresentar definições ou explicações sobre o que seria "campos" e "experiências", as formações coletivas foram quase inexistentes para discussão do documento.

A prática das professoras está sendo desenhada pelas suas interpretações sobre a BNCCEI e as exigências estabelecidas pelo programa IAB. Elas realizam as atividades e os movimentos da sala de aula de acordo com as semanas temáticas descritas pelo programa. Assim, apresentaremos as práticas das professoras, destacando a semana temática dos Animais e dos Brinquedos e brincadeiras. Frisamos que essas semanas temáticas são cronometradas pelas pedagogas da Secretaria de Educação do município de Bom Jesus.

A coordenadora geral da Educação Infantil (pedagoga da área de Educação Infantil que está na Secretaria de Educação do município) recebe um material de orientação do programa IAB e estabelece a quantidade de aulas, atividades e organiza as temáticas que serão trabalhadas na semana. Após a montagem desse cronograma, designado pela coordenadora geral como planejamento, as professoras podem realizar os seus planejamentos específicos cumprindo com o plano anteriormente determinado. Ressaltamos que a Dona Baratinha e a Escrava Isaura inserem as atividades do programa no contexto dos campos de experiências e definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada aula.

O interesse da gestão é que as professoras cumpram com o cronograma do programa, pois elas devem seguir as semanas temáticas e quando uma criança faltar todas as atividades precisam ser atualizadas. Os livros didáticos são materiais que custam um valor significativo

para a prefeitura de Bom Jesus, assim precisam ser respondidos e supervisionados pela direção ou coordenação da escola.

A Dona Baratinha inicia a rotina da sua sala de aula acolhendo as crianças, cantando a música do “Boa Tarde”, “da Dona Aranha”, “do Sítio do tio Lobato” e outras músicas infantis, após ela faz a seguinte oração juntamente com os alunos: “*Papai do céu, proteja o meu papai, minha mamãe, minhas professoras, e que eu não possa cair, nem me machucar hoje. Papai do céu, me ajude a me comportar na aula, a respeitar os meus amiguinhos e fazer todas as atividades”* (Observação participante, 2022). Em seguida, a professora inicia a rotina de atividades compatível com a semana temática determinada pelo programa do Instituto Alfa e Beto, associada com os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 10 - Crianças dançando e brincando (acolhida da Dona Baratinha)



Fonte: Arquivo do pesquisador (registros da prática).

O acolhimento é um momento primordial para Educação Infantil porque ao entrar na sala de aula a criança abraça as suas professoras, conversa com os seus amiguinhos, estabelece relações afetivas com o espaço na ação de brincar e cantar as músicas infantis sugeridas pela professora. A relação nessa etapa precisa ser desenvolvida com base em alguns elementos, como a confiança, a escuta, o afeto e o respeito. As professoras da Educação Infantil não

precisam ter receio de expressar o carinho, mas promover a afetividade é a trajetória de uma boa relação que implicará no processo de ensino e aprendizagem.

Um fazer excedido de racionalidades e técnicas estagna as relações afetuosas e acolhedoras na Educação Infantil. O acolhimento da Dona Baratinha inicialmente permite às crianças a liberdade de mover-se em sala de aula, assim elas cantam, dançam, compartilham abraços, porém no instante em que a oração da tarde começa as crianças silenciam e repetem as palavras junto com a professora. As palavras da oração estão interligadas à ideia comportamentalista buscando que nos momentos de atividade com a professora tudo possa ocorrer sem problemas, pois as quedas, mordidas, corridas pela sala, ou saídas inesperadas das crianças acontecem dentro da rotina da Educação Infantil.

O aconchego socializado e promovido pela professora antes de começar com o tema da semana proporciona ao aluno a vontade de participar da rotina, mesmo ela sendo cansativa no decorrer da tarde. A Dona Baratinha demonstra afeto, carinho e baixa o seu corpo quando necessário para conversar com as crianças e resolver situações-problema. Dessa maneira, Freire (1987, p.47) registra que o professor não precisa se amedrontar para apresentar o afeto nas relações com seus alunos e "se fechar à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos".

Esvaziar a Educação Infantil do acolhimento e das relações afetuosas pode desencadear a mecanização do processo, fazendo com que a criança olhe a escola e a professora com indiferença, pois um ator social valoriza e considera outro em suas teias de interação quando há sentimentos ou interesses interligados ao afeto. Na acolhida, a professora Escrava Isaura canta algumas músicas, como Bom dia amiguinho; Cabeça, ombro, joelho e pé; O sapo não lava o pé; e outas. Ela perguntava para as crianças: Quem tomou banho? Quem escovou os dentes? Quem ama o papai e a mamãe? Quem gosta de vir para escola? e outras perguntinhas.

Após esse momento inicial, a professora solicitava que os alunos colocassem as atividades de casa em cima das suas carteiras para que ela pudesse fazer a correção. E ela comentava: *"essas atividades de casa eu mando porque é o jeito, eles nunca fazem ou o pai faz a atividade pela criança, eu fico toda hora dizendo pai não faça a atividade da criança*" (Observação participante, 2022). Depois das correções realizadas, a professora iniciava a aula. Destacamos que a acolhida e a correção das tarefas de casa são ações que estão na rotina diária da Escrava Isaura.

A professora Escrava Isaura realiza com objetividade a sua acolhida, ela recebe todos os alunos na porta, organiza os materiais e conduz individualmente as crianças para sua carteira. Mostra-se atenciosa com as crianças na acolhida, porém esse processo é rápido para fazer as correções da atividade que foram para casa e iniciaram as atividades referentes à temática da semana. As crianças cantam e respondem aos questionamentos da professora sentadas em suas cadeiras, realizando o mínimo de movimentos corporais, tendo em vista que a coordenadora pedagógica da escola controla o comportamento das crianças passando em todas as aulas e supervisionando a organização da professora.

Conforme a Teoria da Atuação, essa situação real descrita refere-se ao contexto situado da sala de aula da professora Escrava Isaura. Esse contexto apresenta a predefinição de uma rotina organizada pela gestão, sendo que as negociações estabelecidas com a professora partem das interpretações emitidas pela coordenação e direção escolar sobre as políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Após as interpretações da gestão sobre a política de currículo incluídas no contexto situado (neste caso a sala de aula da professora), a professora Escrava Isaura em seu cotidiano realiza as suas traduções, insere no seu contexto outras ideias e elabora os seus etnométodos.

Compreendemos que a função de coordenadora pedagógica é complexa, sendo que envolve "clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida [...]" (Franco, 2008, p. 128). Partilhamos da ideia da autora: ser coordenador em uma escola é obter o compromisso político, pedagógico e ético com a instituição e seus atores. Contudo, a coordenação pedagógica da escola Libertação do Saber inseriu como atribuição diária fiscalizar sistematicamente os comportamentos dos alunos e das professoras.

Essa ação gera ansiedade e medo nas professoras e nos alunos que precisam controlar os seus corpos de maneira disciplinada para não serem notificados por má conduta. Outra inquietação da professora Escrava Isaura é a postura de alguns pais ou responsáveis em realizar as atividades de casa pelos alunos. Ela comunica essa problemática à direção escolar, mas nenhuma medida é providenciada, assim, a professora conversa com os pais na hora da entrada, escreve recados na agenda e conversa com os alunos.

A família, os pais ou responsáveis necessitam participar ativamente das atividades e situações que ocorrem com as suas crianças na escola. O professor em algumas circunstâncias pode se tornar a pessoa que as crianças confiam e auxiliar a família a caminhar com o trabalho

educativo em casa, “se assim ocorrer a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil” (Oliveira, 2011, p. 177). No entanto, pais ou responsáveis que não valorizam o processo de aprendizagem dos seus filhos (realizando as atividades de casa pelas crianças) prejudicam o desenvolvimento e demonstram para as crianças que as atividades escolares de casa são desnecessárias.

A rotina da Educação infantil é diferente em cada escola, pois depende do posicionamento da professora referente às temáticas trabalhadas e como ela organiza os seus alunos; as escolas também têm uma compreensão de criança e infância diferenciadas; as datas comemorativas, projetos educativos e ações de intervenção acontecem em cada instituição de maneira heterógena. Nas escolas está sendo implementada a ação de aplicar avaliações de leitura e escrita pela coordenação geral, que provavelmente ocorrerá no fim do ano letivo para as crianças que estão no pré-I (crianças de quatro anos) e pré-II (crianças de cinco anos).

Descrevendo sobre a prática das professoras na semana temática sobre os Animais, a Dona Baratinha trabalhou em uma de suas aulas o campo de experiência *Corpo, gesto e movimento*. Nesta aula a professora planejou que as crianças realizassem vários movimentos, como correr; pular, se jogar no chão, abraçar o amigo, mover-se para o lado direito e esquerdo e realizar imitações de sons de animais.

Em seguida, fez a brincadeira do “Chefinho mandou” (a professora fala os comandos e os alunos realizam conforme a sua compreensão). Em seguida, ela propôs que eles desenhassem em uma folha de papel sulfite o movimento que mais gostaram de fazer e realizassem no *Meu Livro de Atividade* (MLA - material didático do IAB) uma atividade relacionada ao animal que imitou. A maioria fez a sua representação pulando e correndo na folha de papel.

No MLA a maioria das crianças desenharam cachorros e gatinhos, pois são animais que eles têm contato diariamente. Está aula atende o seguinte objetivo: “(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (BNCC, 2017, p. 47).

Sobre a sua prática, a professora Dona Baratinha registra em seu memorial: *na minha visão essa atividade tem o objetivo de reconhecer orientações e comandos de maneira atenta e ao mesmo tempo desenvolvemos em alguns a noção de lateralidade e reconhecimento do espaço e para outros trabalhar a sequenciação de movimentos, eu vejo que cada um faz e vai*

entendendo de um jeito, por isso que vejo esses objetivos da BNCC muito amplos. Às vezes o mesmo objetivo eu coloco para várias atividades porque é aquele que fica próximo, mas não é o que eu realmente estou trabalhando (Memorial, 2022).

Os atores sociais produzem as políticas no campo e apresentam as suas traduções e ações de maneira contínua, eles estão sempre posicionados a tentar compreender o que pode ser realizado de prático e objetivo para integrar ao contexto situado (Ball; Maguire; Braun, 2016). Dentre a cultura profissional (elemento considerado pela teoria da atuação), existe o *ethos*, valores e envolvimentos que motivam a professora a modificar adaptar e repensar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contidos na BNCCEI.

A professora cumpre com o cronograma disponibilizado pela Secretaria de Educação, realizando a atividade referente à semana dos Animais, associando com a brincadeira do "Chefinho mandou", sendo essa ação inserida pela dona Baratinha no plano de aula (artefato da política) para desenvolver a proposta do campo de experiência *Corpo, gesto e movimento* e contemplar um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento determinados pela BNCCEI. Para a professora, outras docentes podem compreender os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de várias formas, pois em sua visão ele traz uma amplitude de possibilidades.

Para as professoras da Educação Infantil, é diferente trabalhar com os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na prática da Dona Baratinha existe a vontade de atender as necessidades do sistema e mostrar para os outros que a sua compreensão sobre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem estão fazendo sentido para a proposta pedagógica escolar, porém a professora tem dúvidas, angústias e apresenta em suas expressões a necessidade de ver como as outras docentes estão trabalhando. Ela registra em seu memorial: *Sempre fico atenta para esses objetivos, eles pedem pra gente colocar no plano e trabalhar, só que tem horas que acho meio estranho esses objetivos, olhando os campos de experiência muitos objetivos podem ser trabalhados ao mesmo tempo, às vezes me pego na dúvida e faz falta conversar com a coordenação e com outras amigas sobre o que estão fazendo* (Memorial, 2022).

O ator social relata a sua prática com propriedades que são íntimas do seu contexto situado (relatabilidade ou *accountability*), ele fala da sua realidade, apresentando as suas verdades e olhares sobre o que está passando, pois é sentido e compreendido pelo corpo vivo (Merleau-Ponty, 1999). A inquietude da Dona Baratinha está presente em seus relatos e sua

sugestão é o diálogo, a partilha de ideias e o envolvimento interativo com os outros atores para trazer novos direcionamentos para a sua prática.

A Dona Baratinha é uma socióloga em estado prático (Garfinkel, 2018), ela entende, relata, observa, descreve e faz a sua prática visível. Nessa perspectiva, ela descreve a preocupação com a sua prática em sala de aula e direciona como desafiador apreender o que os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem resultar para o seu contexto.

Esses sentimentos registrados pela Dona Baratinha são considerados normais diante das faltas descritas como: a ausência de formações coletivas e de compartilhamentos das vivências pedagógicas que podem promover o isolamento do professor a e a crise em sua identidade como docente. Primeiro, conforme Santos (2018, p.5), o texto da BNCCEI não explica o que realmente são os campos de experiências e dessa maneira é questionável:

> [...] quais experiências são relevantes e, desse modo, passam a ser promotoras do desenvolvimento de meninos e meninas no contexto de creches e pré-escolas? As experiências meramente escolares ou aquelas vivenciadas no âmbito da vida social mais ampla? Quem decide sobre a relevância da experiência passível de ser ampliada? O/a profissional de Educação Infantil (adulto/a) ou as crianças?

As concepções de experiência para as crianças estão diretamente interligadas com a ideia de corpo vivo, aquele corpo que sente e move-se nos espaços para sentir. Não apenas se relacionar no mundo para coletar bases experimentais, fragmentadas e episódicas, mas experimentar os espaços e a partir dos seus experimentos construir lembranças, memórias que ficaram guardadas em seus corpos infantis e poderão ser rememoradas em algum outro momento de sua vida. Os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na atuação da professora são redimensionados e organizados para também propor para as crianças momentos rápidos de brincadeiras e movimentação.

A segunda questão apresentada é a ausência de diálogo para discutir sobre as necessidades docentes. Ela enfatiza quando menciona em seu memorial que associou a atividade sugerida pelo material didático do IAB com os campos de experiência, mas não sabe como melhorar a sua prática: *Essa atividade foi sugerida no livro do IAB, e eu associei com o objetivo da BNCCEI e com o campo, esse material didático que usamos não fala nada de campos de experiência e a coordenação não ajuda conversando sobre a minha prática* (Memorial, 2022). A Dona Baratinha quer a opinião e o olhar do outro sobre a sua prática e anseia pela partilha de ideias, estratégias e desafios, pois assim ela se sentirá acolhida e segura para tomar decisões.

Quando o ator social se incomoda com a sua atuação e tem inquietações sobre a sua prática, no cenário da teoria da atuação, ele está passando por crises ou lacunas nas negociações dentro do território escolar. As negociações (os diálogos estabelecidos entre os atores sociais para escolher métodos, selecionar estratégias e repensar práticas) necessitam ser realizadas de maneira constate com o propósito de atualizar ou reformular as negociações, desencadeando outras traduções e ações por parte dos professores (Ball, Maguire, Braun, 2016).

O processo de construção do ser professora da Educação infantil é contínuo e na perspectiva da coletividade as pressões sentidas podem ser minimizadas e o desenvolvimento profissional é regado de novas possibilidades. Dessa maneira, "o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado" (Nóvoa, 2009, p.10).

As práticas lúdicas estão escondidas, porque *aqui é se vira nos mil, é pra dá conta do IAB, dos campos de experiência, dos objetivos de aprendizagem e ainda devemos ser lúdicas, mas não temos tempo para tanta exigência* (Memorial, 2022). A Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica que exige a associação do cuidar e educar aponta as interações e brincadeiras como a base para ensino e necessidade de práticas lúdicas (jogos, brincadeiras, atividade de imaginação e faz de conta) que despertem os vários interesses pedagógicos voltados para algum campo de experiência ou temática. Contudo, as crianças são investimentos que devem produzir resultados positivos para progredir, principalmente no âmbito da leitura e escrita.

A expressão "se vira nos mil" (indicialidade) indica que ela deve ter uma atitude potente (atitudes que ultrapassam o seu limite para atender as expectativas destinadas) diante dos desafios presentes no contexto situado. E ainda, ser uma professora que apresenta a cultura lúdica em sua sala, pois a Dona Baratinha na sua posição de professora é considerada como aquela que precisa corresponder às orientações e pressões que são sinalizadas pelos contextos externos (expectativas geradas pelos quadros políticos locais, como atender requisitos legais e cumprir com a qualidade estipulada pelo sistema).

No cenário da Escrava Isaura, trabalhando com a temática da semana, os Animais, proposta pelo programa IAB, a professora organizou uma roda com os alunos para falar dos animais, explicando a atividade sugerida no MLA, porém os questionamentos apresentados no material não eram compatíveis com a realidade dos alunos. Assim, ela reelaborou os questionamentos, perguntando para as crianças: "*Vocês conhecem esses animais que estão no livro de vocês? Que*

animais são esses? Vocês estão olhando esse rabo? Vocês acham que ele combina com qual animal? Esse animal fica em nossas casas? Ele fica nas fazendas e vocês olham eles nas vaquejadas, né?" (Observação participante, 2023). A professora fazia os questionamentos e os alunos respondiam conforme os seus conhecimentos.

A professora mencionou a palavra "vaquejada", realidade que as crianças vivem nas comunidades vizinhas da cidade de Bom Jesus. Essa modalidade pode ser comparada a um esporte em que alguns homens sentados em seus cavalos participam da competição derrubando os bois na arena. Quando ela mencionou essa atividade as crianças sinalizaram o animal e comentaram sobre essa atividade na sala de aula, pois é algo comum nessa região. Ela trabalhou com a temática apresentando os aspectos regionais e fazendo com que as crianças pudessem interagir com a atividade.

Ao reportar-se a essa atividade regional, a vaquejada, a professora observou que era necessário incluir essa ideia para assim chegar à proposta da atividade, pois o material não traz questões regionais que correspondem às necessidades dos seus alunos. Esse etnométodo atende a necessidade imediata da sua sala de aula, utilizando a sua racionalidade prática para cumprir com o propósito do seu contexto situado.

Em seguida ela orientou as crianças a circular o animal que tinha aquele rabo da imagem, e dessa maneira, as crianças realizaram. Como era sexta-feira (dia escolhido pela professora para realizar brincadeiras e outras atividades sistematizadas), após essa atividade a professora colocou várias músicas infantis e as crianças brincavam, desenhavam animais e interagiam com os amiguinhos. E ela comentou: *"as crianças precisam disso, se a diretora chegar eu vou dizer que as crianças estão fazendo uma atividade do plano*" (Observação participante, 2023).

A professora pode utilizar a sua autonomia para selecionar atividades, organizar os métodos de aprendizagem, estruturar o planejamento e coordenar as atividades na sua sala de aula. No contexto da prática, a autonomia "deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos [...]" (Contreras, 2002, p. 193). É essencial que a autonomia docente seja respeitada, pois os professores sabem o que é basilar para o processo de aprendizagem dos seus alunos.

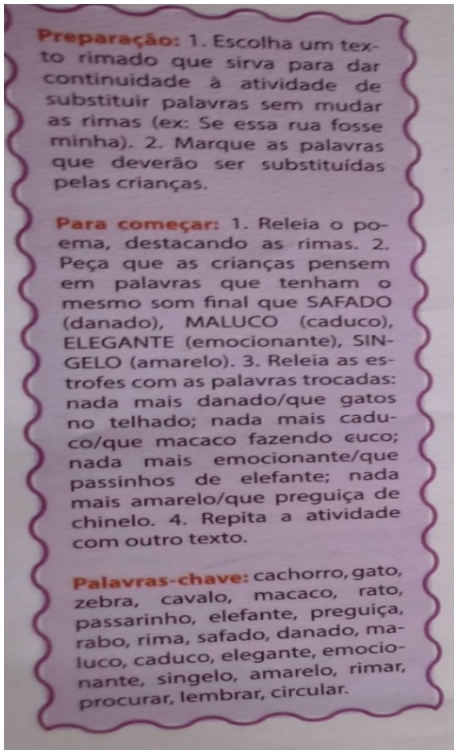
A professora Escrava Isaura utiliza a sua autonomia para ver os alunos viverem brincarem, dialogarem e compartilharem momentos afetivos. No contexto do brincar as crianças também demonstram o que aprenderam no processo de interação com os seus amigos de sala. Porém, observamos a professora preocupada com o excesso de fiscalização da direção

e a busca em alguns momentos por controlar os movimentos realizados pelas crianças na sala de aula.

Continuando o trabalho com a temática dos animais, percebemos que entre as músicas que a professora escolheu tinham algumas que falavam sobre os animais, outra tinha a imitação dos sons de alguns animais e as crianças estavam em suas folhas de desenho representando alguns bichinhos, inclusive o cavalo com o seu rabo. A professora pensava que não estava desenvolvendo a temática da semana. Sem perceber ela estava trabalhando a temática da semana nessa atividade, considerada por ela como livre e divertida.

Conforme as orientações apresentadas pelo IAB, na visão da professora algumas atividades ela consegue adaptar, porém outras não são compatíveis com a da realidade da sua sala de aula. Ela relatou que: "*até hoje eu não entendo algumas atividades, como ligar o animal a seu rabo, na atividade da semana dos animais, até na BNCC, não vi nenhum objetivo que possa trazer para o plano, mas eu coloquei o campo traços, sons, cores e formas"* (Memorial, 2023).

Figura 11 - Orientação para atividade



Preparação: 1. Escolha um texto rimado que sirva para dar continuidade à atividade de substituir palavras sem mudar as rimas (ex: Se essa rua fosse minha). 2. Marque as palavras que deverão ser substituídas pelas crianças.

Para começar: 1. Releia o poema, destacando as rimas. 2. Peça que as crianças pensem em palavras que tenham o mesmo som final que SAFADO (danado), MALUCO (caduco), ELEGANTE (emocionante), SINGELO (amarelo). 3. Releia as estrofes com as palavras trocadas: nada mais danado/que gatos no telhado; nada mais caduco/que macaco fazendo cuco; nada mais emocionante/que passinhos de elefante; nada mais amarelo/que preguiça de chinelo. 4. Repita a atividade com outro texto.

Palavras-chave: cachorro, gato, zebra, cavalo, macaco, rato, passarinho, elefante, preguiça, rabo, rima, safado, danado, maluco, caduco, elegante, emocionante, singelo, amarelo, rimar, procurar, lembrar, circular.

Fonte: Meu Livro de Atividades, programa IAB.

Figura 12 - A atividade dos Animais



Fonte: Meu Livro de Atividades, programa IAB.

Essas orientações do programa IAB solicitam que o professor faça uso de um texto rimado, dialogue com a criança sobre as palavras rimadas, em seguida os alunos são conduzidos a substituir essas palavras por outras, mas apresenta uma atividade de associação, interligando um rabo ao animal equivalente. A Escrava Isaura declara que não consegue compreender a lógica da orientação com algumas atividades propostas e também dificulta a sua ação de planejar para atender aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

As formações do programa IAB são quase inexistentes. O que há são vídeos formativos em uma plataforma que não são reformulados para atender as necessidades atuais dos professores. Não existe o diálogo das professoras da Educação Infantil com os gestores ou coordenadores do programa e a ausência de formação, reflexão e partilha de ideias está presente na escola Libertação do Saber, já que a professora Escrava Isaura se apresenta inquieta com o excesso de fiscalização como uma prática rotineira da direção ao invés da ação dialógica.

Compreendemos que uma reforma educativa e um currículo para Educação Infantil são fundamentais, mas as realidades da professora Escrava Isaura e da Dona Baratinha se

assemelham quando surge a obrigação de produzir respostas positivas nas avaliações realizadas no fim do ano pelas pedagogas da Secretaria de Educação do município de Bom Jesus, pois o currículo para essa etapa está sendo visto como a trajetória para disciplinar e alfabetizar precocemente as crianças de quatro anos.

De acordo com as palavras de Nóvoa (1995, p.9), "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação tecnológica, sem uma adequada formação de professores [...]". As professoras são acusadas, criticadas e julgadas pelos possíveis fracassos dos seus alunos, mas exigir sem ofertar possibilidades formativas e experiências diferenciadas às professoras é uma maneira de desvalorizar a docência.

Destacamos a seguinte frase: "se somos cobradas aqui no ensino Fundamental para dar um retorno é normal cobrar e muito na Educação infantil para essas crianças não virem cruas" (Observação participante, 2022). Convivendo e percorrendo os corredores da escola, essa frase foi escutada e registrada na memória, em razão do alto nível de fiscalização e pressão no Ensino Fundamental devido às avalições externas e ao sistema de premiação que ocorre nas escolas, a Educação Infantil precisa ser avaliada e mostrar resultados (essa é a visão de todos os atores da escola).

As professoras da Educação Infantil, quando consideradas como executoras de programas e propostas de projetos curriculares que não participaram diretamente ou não obtiveram, pelo ao menos, no território escolar discussões ou reflexões sobre essas propostas, podem comprometer a identidade profissional tornando-as reprodutoras de receitas prontas. Os professores que atuam na primeira etapa da Educação Básica precisam ter" [...] acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento [...]" (Kramer, 1997, p.23).

A semana seguinte era destinada pelo cronograma do programa IAB a desenvolver a temática Brinquedos. Nessa semana, as professoras organizaram atividades lúdicas, apresentaram brincadeiras, permitiram que as crianças levassem brinquedos para sala e alteraram um pouco as atividades das crianças inserindo práticas que dinamizavam a rotina. A Dona Baratinha autorizou as crianças a levarem brinquedos todos os dias e entre uma atividade e outra as crianças brincavam e socializavam os seus brinquedos. Ela percebeu que "*trazer brinquedos para sala de aula não é ruim, eles ficam quietinhos e não bagunçam a sala. A*

direção deixou claro que só podem trazer brinquedos nessa semana e que nem é permitido pelo programa trazer, isso é uma invenção nossa" (Observação participante, 2022).

A interpretação da direção sobre a política curricular está direcionada a cumprir com as demandas do contexto externo, sendo traduzida pelas professoras que a ação do brincar pode propiciar bagunças e situações indisciplinares. E que, além disso, o brinquedo na sala de aula tem um propósito e faz parte de uma semana específica do programa IAB. Assim, no cenário da atuação existem palavras que sinalizam os ideais do contexto externo, como: disciplinar, resultados positivos, qualidade, atitude potente, concentração, foco, atender os objetivos e outros. Assim, o ato de não usar brinquedos e brincadeiras de maneira rotineira na pré-escola é influência do contexto externo (o essencial é atender aos ideais propostos pelo sistema) que interfere nas vivências escolares e na atuação docente (Ball; Maguire; Braun, 2016).

As crianças imaginam, fantasiam e criam brincadeiras, mesmo convivendo em espaços conflituosos, pois é natural da infância o brincar e o faz de conta. Compreendemos a brincadeira não como uma simples ação infantil, mas uma experiência da cultura, destacando que alguns grupos e/ou comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas e outras) já utilizaram do brincar para unir, aliviar dores e ensinar situações do cotidiano.

Quando um adulto observa uma criança brincando imagina que apenas está brincando ou inventando coisas, porém nesse momento ela está construindo e reconstruindo conhecimentos provenientes da vida em sociedade. As crianças de zero a cinco anos são seres de história, cultura e direitos, precisam ser escutadas e valorizadas durante o seu processo de aprendizagem. Assim, o direito ao brincar não pode ser regrado e disciplinado na perspectiva do adestramento (manipulando e treinando até chegar no objetivo preferido pelo adulto).

Na ação de brincar, contar histórias, recriar e imaginar, a criança "não apenas expressa e comunica suas experiências, mas reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencendo a um grupo social e a um contexto social, aprendendo sobre si mesma[...]" (Borba, 2009, p. 70). Ela aprende através das interações e brincadeiras a partilhar, compreender e viver as regras sociais construídas pela cultura de grupo, nessa ótica, "[...] o brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e forma de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças" (Borba, 2009, p. 71).

Reconhecemos que a criança da Educação Infantil precisa de uma rotina organizada e planejada pedagogicamente, por isso as brincadeiras e interações deveriam ser continuamente presentes na sala de aula e na escola. Na fala da professora, os seus alunos somente puderam

levar brinquedos ou brincar na sala de aula porque a semana temática destinada pelo programa IAB é *Brincadeiras*. Quando a semana tem outra proposta os brinquedos são proibidos, fazendo com que as crianças criem os seus brinquedos na sala de aula a partir da sua imaginação, ou seja, o lápis de escrever passa a representar uma boneca e estojo se transforma nas casinhas das bonecas (essa era uma prática comum dos alunos da Dona Baratinha).

O programa IAB é ocluso, dificultando às professoras inovarem em suas práticas, pois precisam cumprir todos os pontos e detalhes contidos nas orientações. Nas prescrições da semana temática as crianças não poderiam levar brinquedos de casa para a sala de aula, mas a Dona Baratinha declara que essa é uma "invenção nossa", a professora demonstra a prática de inventar para atender aos seus objetivos pedagógicos e nesse momento busca a autorização da direção.

No aspecto pedagógico o brinquedo pode trazer contributos, como auxiliar na concentração e atenção das crianças; na partilha, coletividade e interações; e na imaginação, construindo histórias e despertando a curiosidade infantil. Neste sentido, as professoras necessitam saber que o brinquedo é um instrumento essencial para a aprendizagem das crianças da pré-escola e para desenvolver a potencialidade do brincar na sala de aula é basilar que as docentes possam conhecer o significado do brinquedo e brincar com os seus alunos (Porto; Cruz, 2004).

Dona Baratinha elabora com eles bonecos para trabalhar as formas geométricas e em seguida realizar uma atividade seguindo as orientações contidas no material do programa IAB. Para essa atividade ela associou o seguinte objetivo de aprendizagem e desenvolvimento contido na BNCCEI: "(EI03ET05) Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças" (Brasil, 2017, p. 47).

Dona Baratinha registrou que: *a semana do brinquedo foi maravilhosa para os meus alunos e para elaborar as minhas atividades, nessa semana ficamos mais livres, nós não podemos sair muito da linha*" (Memorial, 2022). Ela destaca em seu memorial a importância do brincar e do interagir na sala de aula do pré-I: "*as crianças quando brincam deixam a sala mais feliz, todas as minhas aulas poderiam ser mais alegres se o programa do IAB não fosse tão rígido, eu já escutei em algumas reuniões da secretaria com professoras do Ensino Fundamental de outras escolas dizerem que nós só brincamos e que deveria ser mais cobrado o pré I e II para não chegarem no primeiro ano sem saber nada"* (Memorial, 2022).

Dona Baratinha relata que não podem "*sair muito da linha",* ou seja, as regras precisam continuar sendo respeitadas e as orientações curriculares cumpridas. Assim, o seu entusiasmo individual sobre a ação do brincar foi controlado devido à rigidez do programa IAB. A professora não é ingênua, ela é criativa e consegue analisar o contexto no qual está inserida, mas ela também sofre pressões e está cansada e sobrecarregada constantemente (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Para os alunos da professora essa semana foi prazerosa, eles sentiram-se livres para brincar e aprender, mesmo controlados pelo programa IAB e pela regulação dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCCEI. No cenário do brincar e do faz de conta, outras realidades são criadas e experimentadas, desacordando símbolos originados na imaginação, fazendo a criança autônoma para decidir como ela quer brincar para assim aprender.

As interações sociais quando ocorrem de maneira coletiva, em um espaço dinâmico, com brincadeiras criativas, despertam na criança a alegria e consequentemente esse sentimento irá possibilitar a vontade de aprender com o outro e viver novas aventuras em prol do conhecimento. A criança presa, controlada, excessivamente disciplinada e sem o brincar na sua rotina, irá pular, correr, mexer nos materiais, morder ou fazer qualquer ação que sinalize o desconforto diante aquela rotina cansativa.

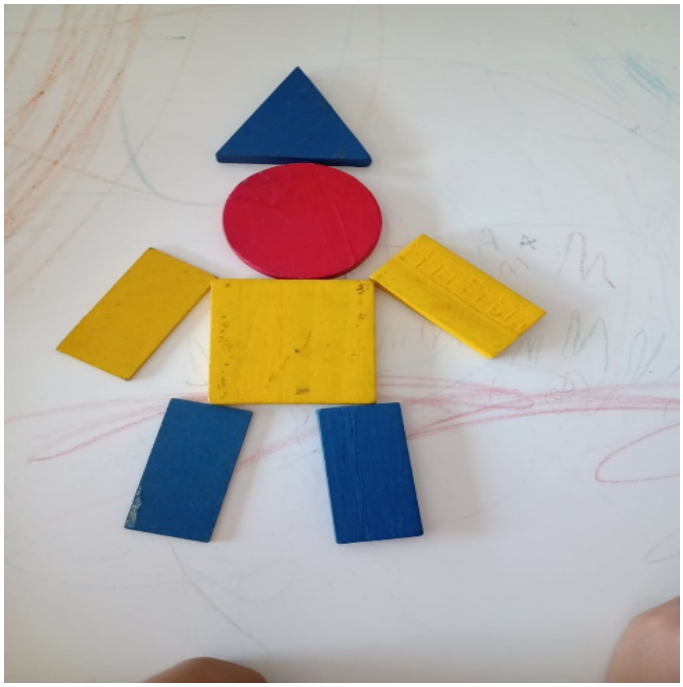
A compreensão de algumas professoras dos Ensino Fundamental sobre a prática das professoras da Educação Infantil incomodou Dona Baratinha. A professora que fez esse comentário realmente desconhece que a Educação Infantil não pode ser vista como uma etapa submissa aos processos futuros do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a sistematização dos códigos linguísticos e matemáticos deve acontecer a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, pois a Educação Infantil está interligada à concepção de educar para poder interagir, conviver e iniciar a vivência com ato do letramento social, cultural e histórico da humanidade fazendo uso das brincadeiras, do faz de conta e da imaginação. Conforme Fortuna (2008, p. 15), o brincar é "[...] um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos, ao longo da vida, enquanto restar dentro do homem a criança que ele foi um dia e enquanto a vida nele pulsar. Quem vive brinca".

Dona Baratinha brincou com os seus alunos para desenvolver a montagem do boneco com as formas geométricas. Nesse dia ela brincou, cantou a musiquinha do "bonequinho torto", todos dançaram e organizaram as formas geométricas montando um boneco. Eles montavam a

figura do boneco e respectivamente reconheciam as formas geométricas que estavam usando. Percebemos na atuação da professora a animação de fazer a atividade com os seus alunos e depois do boneco montado ela permitiu que todos pudessem montar outras figuras com as formas, destacando que ela brincou junto com seus alunos e sorriram com aquela atividade.

É brincando que a criança pode reconhecer o outro, as diferenças sociais, a sua singularidade, despertar o respeito ao seu grupo e ter uma educação humana e dialógica. A brincadeira e o brinquedo, mesmo em tempos de crise, podem colaborar no sentido de propiciar para a realidade a utopia de uma escola para infância melhor e de práticas que sejam menos subservientes aos aspectos economicistas.

Figura 13 - Boneco de formas geométricas



Fonte: Arquivo da pesquisadora 2023

Assim, as professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura demonstraram em seu planejamento em suas práticas em sala de aula que o faz de conta e as brincadeiras precisam ser permanentes na escola. Em apenas uma semana, a rotina tornou-se menos apreensiva, diminuindo o controle pelo tempo de execução das atividades. Observando a semana dos Animais e do Brinquedo, as crianças obtiveram vontade de se envolver na semana que trabalhava com os brinquedos, pois nela muitas imagens, recursos, brinquedos e brincadeiras

foram disponibilizadas sem regulamentar com excesso os seus movimentos na sala de aula. Nesse contexto, Dona Baratinha relatou: *"como é gostoso brincar, elas gostam e eu também fico bem com essas práticas"* (Memorial, 2022). Escrava Isaura relata que: *"brincar é muito bom pra mim como professora e para os meus alunos que todos os dias são cobrados a aprender a escrever"* (Memorial, 2022).

O sistema produtivo quer que a pré-escola seja determinada por números, regras e estruturas de regulação. Pela Secretaria do município de Bom Jesus, avaliações estão sendo planejadas para serem aplicadas de maneira regular no pré-I e no pré-II, porém existem algumas atividades que são socializadas pelas pedagogas para ver a desenvoltura da leitura e escrita dos alunos de quatro e cinco anos de idade.

A política de currículo modifica-se à medida que se move em seus ciclos, ou melhor, quando a política se desloca do contexto de influências para o contexto da produção de texto e, em seguida, para o contexto da prática. Nessa movimentação dinâmica ela obtém interpretações e traduções diferentes, pois os atores sociais e atuantes das políticas de currículo argumentam e redirecionam sugestões, críticas e novas traduções para fazer essa política ser real no contexto situado (Ball; Maguire; Braun, 2016). Diante das traduções da política realizada pela Dona Baratinha e Escrava Isaura, o brincar e as brincadeiras não descontrolam o seu campo de atuação, ao contrário, permitem que as crianças possam interagir e participar das aulas sem a obrigação de prover respostas ou soluções imediatas.

Porém, nas concepções do sistema educacional do município de Bom Jesus, representado nas duas escolas pela figura da coordenação e direção (a gestão nas duas escolas apresenta as interpretações das políticas e programas de currículo sem discussões), demonstra-se em suas interpretações a necessidade de seguir as estruturas estabelecidas no texto político e cumprir com as expectativas dos contextos externos.

As orientações da Secretaria de Educação do Município expostas em planejamentos e reuniões são para o cumprimento das metas estipuladas e dentre elas está a leitura e a escrita fluente das crianças, que deve ser iniciada no pré-I. Com essa orientação, as gestoras necessitam mostrar resultados que são registrados pela ação fiscalizadora das pedagogas da Secretaria do município (aplicam avaliações adaptadas para as crianças avaliando a escrita e a leitura).

As duas professoras demonstram que a sua sala de aula está se esvaziando da prática do brincar devido às racionalidades do sistema produtivo, que "[...] torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao

tempo da produção provoca sua morte" (Perrotti, 1990, p.20). No íntimo das práticas lúdicas, temos o jogo e as brincadeiras que, quando marginalizadas pelo excesso de intencionalidades pedagógicas, podem se tornar apenas um instrumento mecânico de aprendizagem.

A brincadeira, ao ser compreendida pelas professoras que também brincam, promove em seus planejamentos a flexibilidade, observa a aprendizagem das crianças de quatro anos como processo e não como finalidade que deve ser alcançada de maneira aligeirada. A carência do brincar é presente na escola Libertação do Saber e no Educandário Dona Baratinha, pois as professoras tiveram que esperar o programa IAB trazer a semana temática das brincadeiras para que elas tivessem um mínimo de liberdade para brincar com seus alunos com menos fiscalização da coordenação ou direção.

A professora Escrava Isaura, na semana do brinquedo, construiu brinquedos de sucata, realizou brincadeiras com as crianças e fez as atividades do livro de Artes e do MLA referente à semana. A professora aproveitou a oportunidade de brincar com os alunos todos os dias, separando os últimos horários de aula para o diálogo, a interação e brincadeira. Destacou, ainda, que: "*o material do IAB desde quando eu uso ele nunca mudou, nem as atividades, essa história de ser de acordo com a BNCC não existe não porque o livro não tem orientação para BNCC, tem orientação para gente começar a trabalhar a consciência fonológica"* (Memorial, 2022).

A professora aproveitou com seus alunos essa semana para dialogarem de maneira lúdica sobre os assuntos e os campos de experiências escolhidos. Ela demonstra que conhece todas as atividades do material de maneira memorizada, porque ele nunca sofreu alteração e/ou alguma adaptação. Com a presença da BNCCEI, a única diferença está na capa do ML (livro didático) no qual inseriam a seguinte observação: "de acordo com a BNCC", todavia, ao analisar o material, as orientações e toda a proposta do programa estavam iguais, sem nenhuma mudança.

Esse relato aponta que o material do programa IAB não atende as necessidades da política de currículo vigente, tendo em vista que, as atividades corriqueiras da professora em sua sala de aula, precisam ser associadas com a proposta da BNCCEI. Conforme Power (2024, p.363), a política não é apenas texto político, ela também é discurso "no sentido de que é enquadrada e constituída por um conjunto de relações de poder e lógicas que transcendem as intenções dos formuladores e legisladores individuais".

A política de currículo deve ser vista de maneira útil, prática, viva no campo e sendo relacionada com as vivências e experiências dos atores sociais. As professoras são seres que

respiram cultura, história e viveram em seus corpos percursos formativos de várias instituições e perspectivas sociais. Assim, a sua racionalidade prática precisa ser considerada e descrita na ótica dos seus relatos e traduções sobre a própria política interligando o seu contexto situado com a sua cultura profissional (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A professora relata sobre a semana do brinquedo e expressa a sua angústia: *"eu posso brincar com meus alunos todos os dias, mas tem tempo certo para não atrapalhar a rotina, não podemos sair do cronograma enviado pela secretaria, não podemos sair da proposta do plano, não podemos pensar em alterar as atividades, é ruim fazer todos os anos a mesma coisa e vendo as mesmas orientações* (Memorial, 2022). A prática da professora é reduzida a um programa que pretende docilizar as crianças com a pretensão de alfabetizá-las rapidamente para atender as perspectivas econômicas.

Nos registros da professora, a expressão "não podemos" é repetida para enfatizar que as orientações ou organizações contidas no texto político não podem ser transgredidas, e ao mesmo tempo ela traz em seus relatos a sua crítica sobre essa ação: "é ruim fazer todos os anos a mesma coisa e vendo as mesmas orientações". Ela declara, denuncia e demonstra a sua insatisfação por ter uma rotina cansativa para protagonizar enredos escritos por outros atores que não compreendem as suas atividades corriqueiras.

Nesse cenário, a sua atuação e as suas traduções sinalizam que essa maneira de pensar e fazer a pré-escola pode ser prejudicial para as crianças, que são seres de cultura em pleno desenvolvimento social, e para as professoras, que estão apenas reproduzindo atividades que já estão definidas, seguindo um material sem atualizações. Essa configuração apresenta um tipo de "implementação política não criativa" (Ball, 1994), ou seja, as professoras performatizam situações e manobras determinadas pelos discursos dos grupos dominantes e dessa maneira mantêm a conservação de orientações curriculares, não propiciando a transformação social.

A prática docente pressionada a fundamentar-se com intensidade na racionalidade técnica e científica interfere negativamente na relação entre os atores sociais, aumentando a competitividade, a seletividade, a classificação, tratando o processo educativo na perspectiva produto-lucro. O programa do IAB não se modifica e nem atende às necessidades atuais das escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Bom Jesus, pois na visão da professora, as atividades, as práticas e as técnicas precisam ser repetidas sem ter muitas mudanças no plano, tendo em vista que a mecanização e o treino, propostas do programa, são essenciais para as crianças aprenderem.

A proposta do programa IAB contrária às concepções de Franco (2016), já que ela defende uma epistemologia e uma postura crítico-emancipatória da prática docente. Essa concepção considera a Pedagogia uma prática social e consequentemente valoriza as ações sociais, formativas e pedagógicas das professoras. Essa postura nega os programas e projetos educativos reducionistas da prática docente, que está permeada por vivências, sentidos, saberes e experiências.

Na semana do brinquedo, a professora Escrava Isaura elaborou a atividade denominada de "Mão Fantasma". Na sala de aula, ela contou a história do Fantasminha (elaborada pela professora), e apresentou a mão fantasma feita como luvas de látex e trigo. As crianças manusearam a mão, recontaram a história e brincavam com esse recurso. Em seguida, a Escrava Isaura realizou uma roda com as crianças e começou a trabalhar noções de adição utilizando os dedos da luva.

Nessa atividade ela contemplou o objetivo de aprendizagem: "(EI03ET08) relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência" (Brasil, 2017, p.48). Ela trabalhou a quantidade dos dedos, contagem, sequência dos números e noções de adição. E utilizou o MLA, buscando uma atividade que se aproximava da proposta da semana, desenvolvendo as perspectivas matemáticas do campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Destacamos que a atividade escolhida pela professora não estava no cronograma da Secretaria, mas ela usou nesse momento com os seus alunos porque na sua concepção combinava com a aula desenvolvida.

A professora Escrava Isaura expressou-se: *"essa atividade eu elaborei, planejei e vi que os meus alunos iriam gostar. Como estamos na semana dos brinquedos, eu acabei pegando as luvas com trigo e dei para eles brincarem e depois conversamos fazendo relação matemática. Não está no livro, mas depois eu dei uma atividade do livro que não estava no cronograma da Secretaria eu vi que combinava mais com a aula, as atividades do MLA que tinha da semana do brinquedo era só para desenhar e pintar e eles terminavam rapidinho"* (Observação participante, 2022).

A atividade nomeada de "mão fantasma" é descrita e relatada pela professora como uma prática que não estava nas orientações do programa do IAB e ela declara que trabalhou uma atividade do ML que não estava determinada no cronograma da Secretaria (artefato político). Nesse cenário, a professora apresentou a sua ação de atuar sobre a política, pois essas práticas

relatadas confirmam que a política somente é viva e existente quando as traduções dos atores sociais são expostas (teoria da atuação).

Ela utiliza as expressões de ação “eu planejei, eu elaborei, eu vi”. Esses termos [...] ganham o seu sentido “completo” no seu contexto de produção quando são “indexadas” a uma situação de intercâmbio linguístico” (Coulon, 1995, p. 33). A docente intercambiou, relatou e interagiu com o outro sobre a sua situação e enfatizou o que ela fez de maneira real (a prática realização) no campo.

Escrava Isaura demonstrou a sua racionalidade prática agindo conforme as necessidades do seu planejamento e observando o interesse dos seus alunos. Ela realizou a ação reflexiva e consciente para organizar a sua aula e selecionar as atividades desejadas. Conforme Barbosa (2000, p.330), a professora usou a sua racionalidade prática, que é aquela que “na busca reflexiva, consciente e prudente daquilo que importa fazer de moralmente adequado em situações educativas caracterizadas por surpresas, incertezas, indefinições, indeterminações, ambiguidades, perplexidades, dilemas, problemas e conflitos de valores”.

Entre as indefinições e inseguranças promovidas pelo programa IAB e pelas pressões em atender à BNCCEI, a professora atuou de modo a inserir em seu contexto aquilo que é essencial para aquela situação. E realocou a atividade do cronograma para outro dia, pois em sua visão todas as atividades da semana estavam interligadas com a ação de pintar e desenhar, sendo que essas atividades não coincidiam com a proposta da professora.

A sala de aula da professora Escrava Isaura é organizada, planejada e construída através das engenhosidades, experiências e inovações, que são socializadas com as crianças para trazer os assuntos, temas e discussões necessários a elas. A mão fantasma despertou o interesse e a curiosidade dos alunos. Alguns queriam pegar, uns morder, outros jogar no chão, enfim, manusear de várias maneiras, e, somente depois, com a orientação da professora, as crianças iniciaram a sequenciação numérica. Compreendemos que na Educação infantil se não houver a inovação docente e o ato de criar, a rotina torna-se cansativa.

Figura 14 - As mãos fantasmas



Fonte: arquivo pessoal.

No último dia da semana do brinquedo a professora Escrava Isaura realizou a culminância da semana, com a autorização da direção. Ela pediu que cada criança apresentasse o seu brinquedo favorito permitindo que as crianças brincassem com os seus brinquedos. Ela comentou "*hoje é dia de brincar, eu vou brincar com eles e com os brinquedos deles*" (Observação participante, 2022). Após a professora realizar esse comentário, ela realmente guardou o MLA e brincou com as crianças e se divertiram. Porém, durante as brincadeiras ela questionava: *"Quantas pernas têm essa boneca? Se eu pegar o brinquedo de Lucas, Pedro e José vamos ter quantos brinquedos? Qual é o nome da sua boneca, é Maria, ixe ela tem a Letrinha M, né?* (Observação participante, 2022).

Essa expressão "hoje é dia de brincar" descreve a experiência prática da professora, relatando que nesse dia haverá aula e a disseminação de orientações curriculares, mas a prática do brincar, pelo menos nesse dia, será visível em sua sala de aula. Por meio da declaração "eu vou brincar" ela valida a sua atuação e o seu compromisso com o contexto situado (a sua sala de aula), realizando a prática do brincar, mas não esquecendo a sua cultura profissional (o seu posicionamento de professora).

O "eu vou brincar", reflete a autonomia, a liberdade e o compromisso com a sua cultura profissional (teoria da atuação), representando os seus valores e comprometimento com os eixos

norteadores da Educação Infantil (as brincadeiras e interações). A fala da professora materializa um dos elementos da teoria da Atuação, que é o envolvimento e a ética com a sua proposta formativa, sem permitir que as suas posturas ou o seu *ethos* seja corrompido por discursos dominadores e economicistas.

A professora estava expressando o sentimento de alegria porque vivenciar o ato de brincar e partilhar os brinquedos com as crianças despertou as suas lembranças infantis, fazendo-a recordar da sua vida infantil e dos momentos que brincava com o os seus amiguinhos. Mas ela também demonstrou através das suas ações que o seu ser professora estava presente nas brincadeiras, na prática de observar as respostas dos alunos, em ver como eles estavam brincando e se comportando na sala de aula.

A professora estava interagindo, brincando com os seus alunos, sorrindo com eles, mas também realizava questionamentos utilizando os brinquedos e tinha atenção para as respostas deles. Em seguida ela nomeava quem estava realizando a sequenciação numérica, se obteve a noção matemática, mostrava a expressão de surpresa ao olhar as meninas em roda narrando uma história com os seus brinquedos. Nessa manhã, a professora Escrava Isaura esteve tranquila para observar os seus alunos brincando, interagindo e dialogando sobre o que aprenderam na semana.

Em outra aula referente à semana temática dos Brinquedos, os alunos encontraram um chaveiro e o denominaram de Fofo Rosa. A professora Escrava Isaura observou as crianças em roda tentando pegar o chaveirinho e ela se aproximou questionando às crianças: “o que está acontecendo? Acharam um chaveiro?” (Observação participante, 2022) e uma das crianças respondeu que não era um chaveiro, mas era um novo amiguinho. Assim, o Fofo Rosa ficou na sala sendo o mascote da turma.

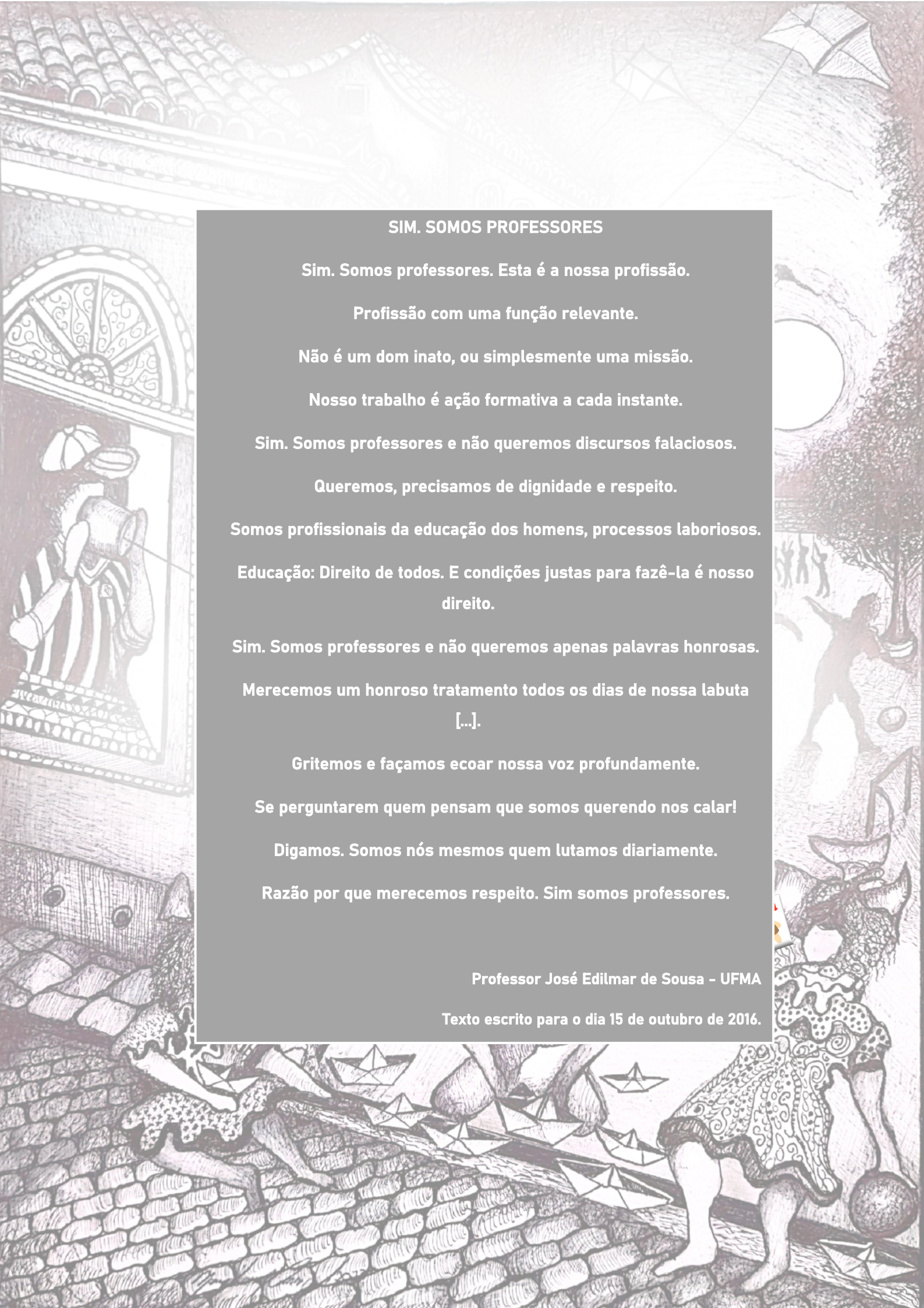
Observamos como as crianças nas ações de brincar e interagir criam situações imaginárias que são incluídas no seu cotidiano. O Fofo Rosa é resultado do ato de brincar promovido pela professora Escrava Isaura. Ele passa pela mão de todas as crianças da sala, que divertem com ele nos momentos de pausa entre uma aula e outra. Mesmo a semana temática dos Brinquedos sendo finalizada, o Fofo Rosa continuou durante as outras aulas sendo o brinquedo de todos.

Figura 15 - Fofo Rosa - chaveiro



Fonte: arquivo do pesquisador.

A brincadeira infantil pode parecer simples no olhar do adulto, contudo é no cenário do faz de conta e da imaginação que as crianças criam as suas realidades e interagem com ela inserindo o que aprendem através das interações sociais. Na visão de Garvey (2015, p.1), “a brincadeira infantil pode às vezes parecer frágil e encantadora, bruta e turbulenta, ingênua, ou, simplesmente, tola ou preocupantemente perceptiva em suas representações das ações e atitudes dos adultos”. Porém, se as professoras da Educação Infantil observarem com atenção quando os seus alunos brincam, elas podem perceber que as crianças imitam as suas ações, falam palavras que estão no cotidiano da sala de aula, transparecem como são as suas vidas e relações em seu ambiente familiar e podem ensinar e aprender com os outros quando partilham coletivamente os brinquedos e brincadeiras.



SIM. SOMOS PROFESSORES

Sim. Somos professores. Esta é a nossa profissão.

Profissão com uma função relevante.

Não é um dom inato, ou simplesmente uma missão.

Nosso trabalho é ação formativa a cada instante.

Sim. Somos professores e não queremos discursos falaciosos.

Queremos, precisamos de dignidade e respeito.

Somos profissionais da educação dos homens, processos laboriosos.

Educação: Direito de todos. E condições justas para fazê-la é nosso direito.

Sim. Somos professores e não queremos apenas palavras honrosas.

Merecemos um honroso tratamento todos os dias de nossa labuta [...].

Gritemos e façamos ecoar nossa voz profundamente.

Se perguntarem quem pensam que somos querendo nos calar!

Digamos. Somos nós mesmos quem lutamos diariamente.

Razão por que merecemos respeito. Sim somos professores.

Professor José Edilmar de Sousa - UFMA

Texto escrito para o dia 15 de outubro de 2016.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões apresentadas no percurso desta pesquisa, retomamos o nosso problema de investigação para compreender: como as professoras atuam na Educação Infantil a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCCEI? Com o intento de responder ao questionamento, apresentamos as implicações, inquietações, angústias, reflexões e a atuação das professoras desenvolvida em seus contextos situacionais (Teoria da Atuação).

Em concordância com o objetivo geral da pesquisa e cumprindo com os preceitos da Etnometodologia e dos seus conceitos-chave (Garfinkel e Coulon), foi possível realizar o processo compreensivo referente à atuação das professoras Dona Baratinha e Escrava Isaura em seus campos. Nesse percurso, para conviver e tecer relações com as professoras, a necessidade de ser membro afiliado foi fundamental, ou seja, se a pesquisadora não tivesse a confiança, a amizade e a interação ativa do grupo não seria possível realizar a pesquisa de campo e compreender atuação das professoras no contexto de suas práticas.

É relevante destacar que a observação participante possibilitou à pesquisadora se tornar membro, convivendo e partilhando as linguagens e a cultura escolar com cada professora, estabelecemos diálogos com os alunos e com elas de maneira contínua, vivenciando crises, conflitos, choros, alegrias e posturas de revolta diante situações contraditórias que fazem parte do cotidiano da escola.

Através do memorial da prática foi possível compreender como ocorreu a relação das professoras com a BNCCEI e as suas dúvidas, inquietações e métodos usados para associar o programa Alfa e Beto com os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sem esquecer de trazer para as suas práticas o faz de conta, as histórias infantis, brincadeiras e o despertar da imaginação das crianças (elementos essenciais na Educação Infantil).

Nesse entremear da observação participante e o memorial da prática, evidenciamos a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), que considera os professores como os verdadeiros atores e construtores das políticas, retirando a ideia de implementadores. Associado a esses elementos foi possível desenvolver outras concepções tais como: a de criança como sendo ser de direitos, que transforma a cultura e modifica a realidade das instituições sociais que convive; ela tem o corpo ativo e vivo que altera a lógica da escola e da sala de aula que

participa (Merleau-Ponty, 1999); e a ideia de infância e desenvolvimento infantil, ou melhor infâncias, pois não defendemos a uniformização e a homogeneidade da ideia de infância.

Compreendemos a partir desses dispositivos que cada criança se desenvolve de maneira específica, porque compartilha, interage, brinca e convive com realidades diferenciadas de grupos sociais diferentes. Diante disso, as crianças necessitam ser desenvolvidas de maneira integral nos aspectos físico, biológico, social, cultural, psicológico e educacional, considerando, no decorrer do processo, as suas subjetividades e interações afetivas, porque cada criança tem as suas especificidades.

Nesse sentido, observa-se que a BNCCEI é desconexa da compreensão apresentada e dos estudos que perpassam as ideias de infâncias e desenvolvimento infantil na perspectiva social, cultural e da diversidade infantil, visto que enquanto documento político entra nas escolas brasileiras, em caráter de obrigatoriedade, com campos definidos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que podem sinalizar na Educação Infantil uma forma de requerer dos professores se o que estão ensinando está coerente com a proposta elaborada, sinalizando possíveis avaliações sistemáticas nesta etapa.

Na ótica produtivista, mercadológica, que investe para a criança ser autônoma e empreendedora, a BNCCEI torna-se o documento essencial. Ao fazer uso dessa política de currículo, associada com o Programa do instituto Alfa e Beto (programa que já existia na rede municipal de Bom Jesus-PI), as pressões, as ações de controle e fiscalização aumentaram diante das práticas das professoras. Mas, mesmo nesse palco de imposições e regulações, a dona Baratinha e a professora Escrava Isaura criam e recriam maneiras para incluir em suas práticas a experimentação, as fantasias a partir do faz de conta e das brincadeiras.

Diante dos argumentos apresentados, retomamos a nossa tese inicial de que para interpretar e desenvolver os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em sua prática, as professoras da Educação Infantil devem desenvolver diálogos formativos que permitam discutir desafios e inquietações que possibilitem nas suas atuações momentos na rotina para a experimentação, as fantasias a partir do faz de conta e das brincadeiras, pois eles são eixos norteadores do desenvolvimento integral da criança. Portanto, com o mínimo de formações ou momentos formativos disponibilizados pela Secretaria de Educação e pela gestão escolar as professoras conseguem de maneira limitada, conforme a sua realidade social, incluir em seu contexto práticas que possibilitem a experimentação, as fantasias a partir do faz de conta e as brincadeiras.

A realidade da Dona Baratinha e da Escrava Isaura mostrou que, os professores da Educação infantil mesmo em momentos diferentes da sua vida profissional viveram pressões e tiveram que selecionar, inovar e planejar atividades que saíssem, mesmo que às vezes, do cenário regulador e controlador dos corpos infantis. Elas relatam as suas práticas, vivências, inquietações e desafios, inicialmente, de maneira reservada ou com medo de demonstrar os seus sentimentos.

A partir das relações de convivência construídas com as professoras da pesquisa, e os olhares sobre as suas práticas em seu contexto situacional com os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentamos os argumentos conclusivos, os aprendizados construídos e as contribuições formativas alcançadas. O trabalho viabilizou diferentes rabiscos na área da Educação e da Política de Currículo, nos conduzindo a refletir sobre a atuação das professoras para planejar atividades e práticas que atendam à criança de quatro anos que está no pré-I, o programa Alfa e Beto e no cenário das suas práticas associar o programa com a BNCCEI.

Neste palco de contradições, as narrativas construídas nesse percurso evidenciam desconfortos com a programa na rede municipal de ensino: pela repetição das temáticas e assuntos trabalhados nas formações pedagógicas, não favorecendo discussões atuais e interligadas com a Educação infantil o que dificulta a promoção de formações, diálogos e perspectivas que possibilitem ao professor a falar sobre os seus desafios, inquietações e práticas desenvolvidas na sua sala de aula, além de apresentar o mesmo cronograma e material didático dos anos anteriores, repetindo atividades e propostas para os alunos, se constituindo em uma ação que cansa o professor e que não favorece refletir e sim reproduzir uma prática somente com base nas orientações gerais do sistema.

Considerando esses elementos, fazemos o questionamento: será que os idealizadores desse programa sabem o que habita na alma e no coração de uma cada criança que está na pré-escola, vivendo as situações-problema da escola pública e superando junto com os professores vários desafios para viverem experiências reais na Educação Infantil? Conforme as falas das professoras, o programa Alfa e Beto preocupa-se com o quantitativo de alunos que serão alfabetizados utilizando o método fônico, propondo para o pré-I e II a responsabilidade de iniciar essas crianças nesse método, pois assim o programa terá resultados positivos e uma lucratividade significativa.

Este programa na escola manipula a rotina por meio de um artefato político e de controle elaborado por este programa, nomeado como cronograma de execução das semanas temáticas e das atividades do ML, da caligrafia e do livro de artes. Ele é disponibilizado para a rede de ensino do município, e em seguida, as pedagogas da Secretaria de Educação distribuem para as gestoras das escolas que dialogam com os professores para acompanharem o cronograma de maneira coerente, sem alterar as atividades ou a proposta da semana.

Observamos que o controle, a regulação e a pressão do contexto situacional estava presente nos dois campos da pesquisa, fazendo com que as professoras ficassem atenciosas para os movimentos, orientações e demandas da gestão escolar e da Secretaria de Educação do município que exigiam bons resultados com os alunos do pré-I, sendo que esses resultados eram também registrados pelas pedagogas da Secretaria no fim do ano, utilizando testes adaptados para os alunos de quatro e cinco anos.

As professoras mostraram a sua insatisfação com o programa do instituto Alfa e Beto e no transcorrer da pesquisa foram apontando sugestões de mudança, tais como: dialogar com professores, pesquisadores e formadores do Piauí que atuam na área da Educação Infantil para pensar materiais, atividades e estratégias que pudessem trabalhar as especificidades dos alunos das escolas públicas do estado; realizar nos momentos de planejamento coletivo (organizado pela Secretaria de Educação) com as pedagogas um tempo para que elas pudessem escutar os anseios e as dificuldades dos professores; e organizar períodos no cronograma e no planejamento da coordenação pedagógica para atender, escutar e promover discussões formativas com as professoras da Educação Infantil.

Elas querem ser escutadas, valorizadas e viverem situações formativas que possam auxiliá-las na construção de novas práticas em seu campo de atuação. Assim, é insuficiente assistir vídeos educativos, ter acesso a materiais online do programa do instituto Alfa e Beto ou participar de eventos educativos elaborados pela Secretaria de Educação no início de cada semestre, se não tiver o diálogo envolvido e o compromisso de estudar coletivamente métodos, práticas e reflexões que poderão fazer a diferença nas atuações das professoras com os seus alunos.

Este cenário torna-se mais complexo com a obrigatoriedade da implementação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica, o que desperta nas professoras da pré-escola dúvidas sobre os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. As pedagogas da Secretaria de Educação da rede municipal de Bom Jesus

promoviam encontros online, distribuíram o currículo do Estado do Piauí reformulado e fundamentado a partir da BNCCEI e exigiram que as professoras incluíssem os elementos do currículo oficial em seus planos de aula, associando-os com os materiais do programa do instituto Alfa e Beto.

Dona Baratinha e Escrava Isaura realizaram o que está estabelecido pela Secretaria de Educação do município, porém em seus memoriais e por meio da observação participante (ações descritas no diário de campo), identificamos as suas insatisfações e reflexões sobre essa situação. Nas concepções das professoras deveriam existir: formações coletivas e críticas para discutir os elementos que a BNCCEI apresenta de novo para Educação Infantil; encontros educacionais com pesquisadores ou estudiosos da área da Educação que pudessem falar sobre o BNCCEI e a possível associação com o programa Alfa e Beto; e diálogos com os formuladores ou formadores da proposta do programa Alfa e Beto para refletir sobre a interligação dos materiais do programa com os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante das inquietações das professoras, percebemos que elas solicitam da gestão e da Secretaria de Educação do município o direito de formações, de momentos para dialogar sobre a sua prática e de serem escutadas. Elas negam o silenciamento de suas práticas a partir do instante que registram e refletem sobre as suas atuações no memorial da prática (dispositivo utilizado na pesquisa) e demonstram a sua autonomia quando selecionam e elaboram atividades, que não estão no cronograma da secretaria, mas são importantes para o desenvolvimento dos seus alunos.

No âmbito das discussões teóricas desenvolvidas em nossa pesquisa, apontamos alguns discursos neoliberais que estão presentes na BNCCEI e no programa adquirido pela prefeitura de Bom Jesus destinados para a Educação Infantil, em especial para formação de criança pequenas (classificação contida na BNCCEI). Nesses discursos, a criança é vista como investimento e produtora de resultados, logo, as professoras são provedoras de métodos, práticas e estratégias que devem dialogar com as expectativas dos atores que constituem o contexto externo à sala de aula (os grupos que elaboram a política, as Secretarias de Educação, o MEC, fundações, organizações empresariais e outros), mas influenciam diretamente nas bases ideológicas que devem ser disseminadas.

As professoras são observadas pelos grupos iluminados (Arroyo,1999), aqueles que elaboram as políticas, e pelo sistema como implementadoras de políticas e operacionalizadoras

de discursos na prática, obtendo como obrigação reproduzir ideologias, posturas e comportamentos controladores que se diluem na linguagem das professoras e da gestão, na organização da sala de aula e no excesso de disciplinamento presente na seleção e na execução das atividades, sendo o foco os resultados e os avanços das crianças para haver o reconhecimento do mercado por meio de premiações que são determinadas pelo sistema.

Deste modo e considerando os achados do estudo, reafirmamos que as professoras e os demais profissionais que compõem as instituições educacionais que atendem crianças de zero a cinco anos, necessitam compreender três pontos fundamentais. Primeiro, que todas as crianças têm história, cultura e comportamentos diferentes, precisam ser escutadas e valorizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo, que no desenvolvimento da prática as professoras da Educação Infantil devem considerar nas suas atuações os eixos norteadores, as brincadeiras e as interações. E terceiro, que as professoras possam conduzir a aprendizagem interligando o cuidar com o educar, retirando das práticas e vivências a ideia da progressão dos estudos, pois a Educação Infantil é uma etapa específica que exige práticas diferenciadas para atender as crianças.

Entendemos a Educação Infantil como a etapa que deve considerar o desenvolvimento integral da criança, desconsiderando práticas opressores que visam a criança como aquela que poderá propiciar lucros futuros. Esse entendimento vai na direção contrária de uma pré-escola que sinaliza em suas ações a sistematização da avaliação (com base em provas escritas e orais) e também em ações disciplinares que conduzem para a obrigatoriedade de alfabetizar.

Diante do exposto, a nossa pesquisa aconselha que a escola para Educação infantil, especialmente a pré-escola, possa realmente se preocupar com o desenvolvimento dos corpos infantis que, nas ideias do fenomenólogo Merleau-Ponty (2006), não são os corpos na configuração meramente biológica ou física, mas são corpos construídos com a sua inserção na cultura, imitando, convivendo, aprendendo com os fenômenos sociais e interpretando conforme as suas lentes. Continuando com a ideia, entende-se que o corpo infantil precisa sentir a liberdade e a cultura do seu grupo para assim compreender as linguagens que são emitidas e construídas.

Estes estudos vêm contribuir para o campo educacional, podendo suscitar outros questionamentos que possibilitem pesquisas diferenciadas sobre políticas de currículo no campo da Educação Infantil, apresentando realidades sociais, contextos, cenários educativos,

campos de atuação e práticas diversas que possam ser compreendidas pela comunidade acadêmica interessada em estudar e viver outras realidades sociais.

Quando citamos a expressão “viver outras realidades” podemos salientar em nossa pesquisa que a pesquisadora viveu um ano não somente descrevendo cenários, falas e a realidade social das suas interlocutoras, mas observando com elas os fenômenos ainda não observáveis, compreendendo ações, linguagens sutis e gestos que foram marcantes em suas práticas. Podemos dizer que a vivência com as professoras reconstruiu o olhar interpretativo da pesquisadora, conduzindo os seus sentidos a escutar, ver, tocar e mover-se no campo pela transparência da ótica da Dona Baratinha e da Escrava Isaura.

As professoras participantes demonstraram que também aprenderam com o processo da pesquisa, apresentando a sua interação com o memorial da prática. Mesmo sendo, inicialmente, um dispositivo diferente para elas, as professas gostaram de escrever as suas práticas e realidades. Elas sentiam-se livres para registrar os seus sentimentos e rememorar ações que estavam esquecidas no tempo, porém guardadas na memória.

Nossas memórias dialogam com informações e nos remetem ao que vivemos, vislumbramos possíveis ações para o futuro e possibilitam o desabrochar de ideias, vontades, desejos e reflexões sobre nós e nossa vida coletiva. Assim, o rememorar dos fenômenos vividos é um exercício de reflexão que pode nos permitir ver as nossas práticas com outros olhares.

A pesquisadora e as professoras estabeleceram laços de confiança por meio das negociações coletivas, atuando de maneira respeitosa e ética para cumprir com as exigências das professoras. Tendo o cuidado com a divulgação das imagens, guardamos a identidade das participantes e dos seus campos de atuação, utilizando pseudônimos. Este ato de respeito com as pesquisadoras e com o campo propiciou segurança e confiabilidade entre os atores (pesquisadora e professoras).

Para a nossa pesquisa, as narrativas das professoras, sejam elas registradas em seus memoriais ou proferidas no campo no momento da observação participante e anotadas no diário da pesquisadora, contribuíram de maneira significativa, sendo para nós fonte de conhecimento e experiência. E, ainda, ressaltamos como foi essencial buscar na perspectiva Etnometodológica o desenvolvimento da postura e do olhar compreensivo para poder conviver com as professoras em seus campos, reconhecendo-as como atores sociais que interpretam os fenômenos socais que envolvem as suas práticas e sabem falar das suas realidades, trazendo para o contexto a linguagem própria do grupo.

Consideramos que a relação de pertencimento e confiança tecidas no campo fez com que a pesquisadora tivesse elementos para descrever e interpretar com traços reais as dificuldades, inquietações, dúvidas e alegrias que foram apresentadas na prática em relação aos campos de experiência e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Vale destacar que ao entrar no campo encontramos o programa do instituto Alfa e Beto como principal condutor da educação infantil do município, pois não sabíamos que ele detinha o poder dos artefatos políticos disseminados na escola, tais como o cronograma de atividades, livros de orientação para os professores, planejamentos da Secretaria para atuarem com as semanas temáticas e os materiais didáticos.

As relações a que nos referimos serviram para reafirmar e comprovar a tese de que para interpretar e desenvolver os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em sua prática, as professoras da Educação Infantil devem desenvolver diálogos formativos que permitam discutir desafios e inquietações que possibilitem nas suas atuações momentos na rotina para a experimentação, as fantasias a partir do faz de conta e das brincadeiras, pois eles são eixos norteadores do desenvolvimento integral da criança.

Escrever uma tese nos permitiu amadurecer nas ações como pesquisadora e viver realidades nunca vividas. Neste sentido, reitero que os estudos compartilhados no nosso trabalho enchem de esperança o ser da pesquisadora em querer continuar desbravando diferentes achados, traçando objetivos e perspectivas na área da política Educacional.

Diante das conclusões, apresentamos algumas proposições no sentido de garantir a autonomia docente no que se refere ao desenvolvimento da sua prática.

- Permitir que os professores sejam ouvidos na construção das políticas voltadas para a Educação infantil e que seus idealizadores sejam capazes de compreender que o desenvolvimento infantil parte do brincar, da interação com os amigos na escola, do interesse de conversar e apresentar aos amigos e professores o que estão aprendendo na escola e na sua vida em comunidade.

- Institucionalizar no âmbito da Rede Municipal de Bom Jesus-PI o desenvolvimento de processos formativos para os professores que atuam nessa etapa educativa como garantia de reafirmar uma prática voltada para o brincar, o faz de conta e principalmente para as interações sociais;

- Criar um grupo de trabalho voltado para a construção dessa etapa educativa pelos gestores municipais para revisar a utilização do Programa Alfa e Beto considerando as dicotomias dele em relação à BNCC e as necessidades das professoras da pré-escola.

Para finalizar, reafirmamos que as tessituras, relações e afetos construídos nos atravessaram para mostrar que esse final pode ser um novo começo para outras pesquisas, um momento de se desprender desse trabalho para assim observar outros horizontes no contexto da Educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In:* AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 201-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, Maria Carolina. Base Nacional Comum, setores dominantes e guerra cultural. *In:* LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola: *In:* MOREIRA, Antônio Barbosa (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In:* CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In:* BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez.2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Desenvolvimento inicial da criança**: manual para usuários do website. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In:* BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. *In:* BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte-educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Manuel. Racionalidades e papel do educador: perspectivas simples e abordagem complexa. **Diversidade e identidade**: 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação. Universidade do Porto – Faculdade de Letras, Instituto de Filosofia, 2000. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6218.pdf. Acessado em: 23 jan. 2023.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BATISTA, Nogueira Paulo. **O consenso de Washington** – a visão Neoliberal dos problemas latino-americanos, 1994. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf. Acessado em: 6 jun. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Arte da vida**. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed, 2021.

_____. **Hermenêutica e ciência social: abordagens da compreensão**. trad. Fernando Santos. São Paulo: UNESP, 2022.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In:* **Mágia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19. Abr. 2002.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. *In:* CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu:** escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado:** cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANCO, Emerson P.; BRANCO, Alessandra B. G.; ZANATTA, Shalimar. C.; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular:** no contexto das políticas neoliberais. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular de 2017** - BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acessado dia: 21 mar. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 23 mar. 2022.

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA, lei nº:8.069/1990 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado: 20 mar. 2023.

_____. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acessado em: 24 jun. 2023.

_____. **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica – Decreto n° 6.094 de vinte e quatro de abril de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acessado em: 20 jun. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, lei nº. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado dia: 23 mar. 2023.

_____. **Lei nº. 11.114, de dezesseis de maio de 2005-** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acessado em: 23 jun. 2023.

_____. **Lei nº. 11.274, de seis de fevereiro de 2006 -** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acessado em: 23 jun. 2023.

_____. **Lei nº. 12.796 de quatro de abril de 2013** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acessado em: 25 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acessado: 26 jun. 2023.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acessado em: 20 jun. 2023.

_____. **Plano Nacional de Educação,** nº 10.172 de nove de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em: 10 jun. 2023.

_____. **Plano Nacional de Educação,** nº 13.005 de vinte e cinco de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 15 jun. 2023.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. *In:* MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

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. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659. Acesso em: 04 nov. 2022.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros**. Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto)formação de futuros professores e professoras de matemática**. Tese/Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco/ Doutorado em Educação. Itatiba: 2016. Disponível em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/30066105960574898.pdf. Acessado em: 10 jun. 2022.

CARNEIRO. S. Vivendo ou aprendendo - A ideologia da aprendizagem contra a vida escolar. *In:* CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a Barbárie**. São Paulo, Boitempo: 2019.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: primeiras aproximações. *In:* FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação ifantil pós - LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para educação de hoje. trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad.Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez,2002.

COULON, Alain. A Etnometodologia. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde**: observar, ouvir e descrever. Rev. Faeeba-Ed e Contemp., Salvador, v. 28, n.56, p.33-43, set/dez, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v28n56/2358-0194-faeeba-28-56-33.pdf. Acessado em: 12 jun. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular:** Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018

DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DELGADO, Adriana Patricia; MAGALHÃES, Ligia Karam; PICCININI, Cláudia Lino. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. *In:* LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. In **Campanha Nacional pelo direito à educação**. Insumos para debate 2-Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil: Impactos e perspectivas. São Paulo, 2010. Disponível: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf. Acessado: 03 jul. 2023.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez, 2004, p. 525-545.

FARIA, Ana Lúcia G. **Direito à Infância:** Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). Tese de doutoramento. São Paulo: Feusp,1994.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte:** fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGARI, Gérard. **Avaliar:** que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

FINCO, Daniel; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana Lúcia G. de. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. trad. José Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. (crítica ao neoliberalismo na educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

FORTUNA, Tânia R. A brincadeira na inclusão social. **Revista Pátio** - Educação Infantil, Ano VI, n° 16, MAR/JUN, p. 14-17, 2008.

_____. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. O que é um autor. In: FOUCAULT, M. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 20 jan. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica**:** uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

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

_____. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], out./dez. 2018.

_____. **O partido como agente educativo em Gramsci**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009. Disponível em http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/dissertacao_de_luiz_carlos_de_freitas.pdf. Acessado em: 22 jun. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. BNCC é referência para 90% dos professores na pandemia. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/releases/bncc-e-referencia-para-90-dos-professores-na-pandemia. Acessado em: 10 maio 2023.

_____. **Relatório anual de 2015**. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2015. Acessado em: 25 maio 2023.
GARFINKEL, H. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GARVEY, C. **A brincadeira**: a criança em seu desenvolvimento. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

GOFFMAN, Erving**. Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONDRAS, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância. *In:* FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Orgs). **Os intelectuais da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

GUEDES, Neide C. A Etnometodologia como perspectiva de pesquisa: Diálogos da prática. **Cenas Educacionais,** Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11420, p.1-17, 2021.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. *In:* HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 47-65.

HORN, Claudia Inês *et al.*. **Pedagogia do brincar.** 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

JEUDY, Henri- Pierre. **O corpo como objeto de arte**. Tradução Tereza Lourenço, São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KRAMER, S. Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin. *In:* KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v.18, n.60, p.15-37, dez. 1997.

_____. A infância e sua singularidade. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 5ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In:* AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 201-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In:* BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Amanda Cristina T. **Educação infantil e registro de práticas**. (Coleção docência em formação). **Série educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2021.

MACEDO, E. Políticas Curriculares globais e locais. *In:* BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson, (Org.). **Pesquisa em políticas educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

_____. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

_____. A base é a base – e o currículo é o que?. In. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 201- 2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In:* MACEDO, RS., GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em: 10 fev. 2022.

MARCILIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil.1726-1950. In: Freitas, M. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social**: Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MELO, A. A. S. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. *In:* LOMBARDI, J.C; SANFELICE, J.L (Org). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Trad. C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Resumo de Cursos:** Psicossociologia e Filosofia. Trad. Constança Marcondes César e Lucy Moreira César. Campinas, SP: Papirus: 1990.

MIGUEL, Luis Felipe. **Democracia e representação:** territórios em disputa. São Paulo: Unesp, 2014.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* Nóvoa, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92, p.753-775, Especial – Out.2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana. E. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. *In:* OSTETTO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PARSONS, Talcott. **A Estrutura da ação Social:** um estudo de teoria social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes. trad. Vera Joscelyne. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2010.

PASSEGGI, M. da C. **Memoriais de Formação: processos de autoria e de (re)construção identitária**. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas/SP, 2000. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc. Acessado em: 5 ago. 2022.

_____. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práx. Educ.** [online]. 2021, vol.17, n.44, ISSN 2178-2679. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n44/2178-2679-apraxis-17-44-93.pdf. Acessado em: 8 mar. 2022.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. *In:* ZILBERMANN, R. **A produção cultural para a criança**, 4.ªed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

PIMENTA, S. G. A construção da didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 143-162, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 fev. 2023.

PORTO, B. S.; CRUZ, S.H.V. Uma pirueta, duas piruetas...Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. *In:* CRUZ, S.H.V.; PETRALANDA, M. (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC,2004.

PRADO, G. do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: Quando as memórias narram a história da formação. *In:* PRADO, G. do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.) **Porque escrever é fazer história:** Revelações Subversões e Superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R. O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. *In:* ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos:** contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS, Albertina. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. Revista Semestral da **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 2, Julho/Dezembro de 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1998. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Ilsa: 1998. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf. Acessado em: 23 maio 2023.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil - considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Maria Vieira. **Gestão Democrática na Educação:** as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). *In:* SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas: Alínea, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In:* SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.109 -129.

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In:* CASTRO, Iná, E. de; GOMES, Paulo Cesar da C.; CORRÊA, Roberto L. (Org.). **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STRAUSS, Anselm. **Espelhos e Máscaras.** São Paulo. Edusp, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acessado: 8 maio 2023.

_____. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acessado: 10 maio 2023.

_____. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acessado em: 11 maio 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sueli Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A - DISPOSITIVO PARA COLETA DE DADOS: ROTEIRO DO MEMORIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Professora. Dra. Neide Cavalcante Guedes

Roteiro do Memorial.

IDENTIFICAÇÃO:

Orientadora: Professora Dra. Neide Cavalcante Guedes.

Doutoranda: Dryelle Patricia Silva e Silva

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

A presente pesquisa, intitulada: **A PRÁTICA DOCENTE E A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOM JESUS/PI,** têm como objetivo geral: compreender como são operacionalizados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC, a partir da prática de professoras da Educação Infantil. Assim, especificamente pretendemos: analisar a BNCC como política de currículo e a sua operacionalização no contexto da Educação Infantil; identificar se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o faz- de - conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança pequena; e compreender a prática do (a) professor (a) da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Destacamos que, esse trabalho poderá contribuir nas discussões direcionadas para a BNCC no contexto da Educação Infantil, promovendo reflexões e propiciando em outras pesquisas que dialoguem com a perspectiva curricular e política na educação infantil.

MEMORIAL

- **Objetivo do Roteiro do Memorial:** esse roteiro servirá para direcionar a escrita das duas

professoras que ensinam na Educação Infantil do município de Bom Jesus/PI. Alguns pontos serão importantes na organização do memorial, como: a apresentação inicial das professoras, após relatar a sua prática na educação infantil dialogando sobre a sua trajetória, descrever sobre os seus desafios na compreensão e execução do novo currículo baseado na BNCC e outros pontos que serão direcionados e explicados nesse dispositivo.

- O que é Memorial? É um instrumento de coleta de dados que apresenta as narrações dos atores sociais (dos interlocutores da pesquisa), apontando as suas memórias direcionadas para trajetórias pessoais, formativas, intelectuais, de práticas relacionadas a profissão e outros. Nesse viés, o memorial é o "registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas [...] (PRADO; SOLIGO, 2005, p.7). Diante do exposto, as professoras são autoras das suas práticas e através do memorial serão escritoras das suas memórias.

- Como será socializado o memorial? Realizaremos uma reunião com as professoras explicando com detalhes o que é o memorial, qual o objetivo e como será realizada a sua construção. Nessa reunião retiraremos dúvidas sobre o instrumento. Também iremos enfatizar que as professoras da Educação Infantil estarão de maneira voluntária e esse dispositivo será reavaliado se houver qualquer desconforto. Pontuamos que, o roteiro abaixo é apenas um direcionamento, sendo a escrita das docentes livre e autônoma.

AGRADECEMOS A PARTICIPAÇÃO!

Objetivo Geral:

Compreender, a partir das práticas da docência, como são operacionalizados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC.

Objetivos Específicos:

- Analisar a BNCC como política de currículo e a sua operacionalização no contexto da Educação Infantil;

- Identificar se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o faz- de - conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança pequena;

- Compreender a prática do (a) professor (a) da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

ROTEIRO DO MEMORIAL

QUEM SOU EU? (Nome; Local de trabalho; idade; Tempo de serviço; Formação; Tempo de atuação na Educação Infantil; turma que trabalha atualmente)

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: Saberes da Prática

Objetivo: Conhecer a trajetória profissional das professoras da Educação Infantil

a) Relate como foi o seu processo de formação profissional? Quais os cursos que você participou nesse percurso e que importância teve para a sua prática docente na educação infantil?

b) Como a formação inicial contribuiu para o exercício da docência na educação infantil? Que necessidades formativas você considera necessárias para um melhor desempenho da sua prática docente?

A BASE NACIONAL COMUM E CURRICULAR E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) Você participou de formação para discutir e compreender a BNCC na educação infantil?

b) Como o planejamento, a partir da BNCC, provocou mudanças na dinâmica de sua sala de aula?

c) O que você compreende por campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento?

d) Como a gestão apresentou o processo de implementação da BNCC na escola?

A BNCC E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) Há currículo específico para o município de Bom Jesus? Como você trabalha a parte comum e a parte diversificada do currículo?

b) Como você trabalha com os campos de experiências definidos na BNCC? Explique apresentando exemplos da sua prática em sala de aula.

c) O que você entende por direitos de aprendizagem que a BNCC apresenta para Educação Infantil e como você interliga esses direitos com os campos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem?

O BRINCAR, O FAZ-DE-CONTA E A IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BNCC

a) Como estão sendo trabalhadas as brincadeiras, a imaginação e o faz-de-conta na educação infantil?

b) As brincadeiras, a imaginação e o faz-de-conta tem o objetivo de alfabetizar e letrar as crianças pequenas?

c) Faça um comprativo da ação do brincar antes e depois da base, considerando a importância da brincadeira para a criança.

DESAFIOS POSTOS PELA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL - NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

a) Você considera que a BNCC trouxe desafios positivos e ou negativos para sua prática docente na educação infantil? Relate esses desafios.

b) Na sua percepção, existem exigências ou fiscalizações para saber se você está trabalhando os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em suas aulas?

c) Você na sua prática em sala de aula faz adaptações do currículo para atender as necessidades dos seus alunos?

d) Descreva os seus sentimentos, obstáculos e posicionamentos diante do documento Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil.

Você tem autonomia e liberdade para escrever sobre a sua prática docente na Educação Infantil, contextualizando na perspectiva da BNCC. Seja livre! Você é a autora da sua história. Obrigada!

Observação: Esse instrumento será dialogado com as professoras da Educação Infantil, prevendo como tempo para socialização seis meses (de dezembro de 2021 até junho 2022).

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Orientadora

Dryelle Patrícia Silva e Silva
Doutoranda

APÊNDICE B - DISPOSITIVO PARA COLETA DE DADOS: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Professora. Dra. Neide Cavalcante Guedes

Roteiro da Observação Participante

IDENTIFICAÇÃO:

Orientadora: Professora Dra. Neide Cavalcante Guedes.

Doutoranda: Dryelle Patrícia Silva e Silva

APRESENTAÇÃO DA PROSPOTA DE PESQUISA

A presente pesquisa, intitulada: **A BNCC E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS/PI**, têm objetivo geral compreender como são operacionalizados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC, a partir da prática de professoras da Educação Infantil. Assim, especificamente pretendemos: analisar a BNCC como política de currículo e a sua operacionalização no contexto da Educação Infantil; identificar se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o faz de conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança pequena; e compreender a prática do (a) professor (a) da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Destacamos que, esse trabalho poderá contribuir nas discussões direcionadas para a BNCC no contexto da Educação Infantil, promovendo reflexões e propiciando em outras pesquisas que dialoguem com a perspectiva curricular e política na educação infantil.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- O objetivo da Observação Participante: o objetivo desse instrumento é produzir uma descrição densa, ou seja, não pretendemos julgar, interpretar ou diagnosticar a realidade das professoras da Educação, mas pretendemos realizar "o alargamento do universo do discurso humano" (Geertz, 1978, p.24). Trazer as impressões, expressões, movimentos, vivências, sentimentos imprimidos na prática das protagonistas sociais. E com o auxílio desse instrumento poderei ser membro e participar ativamente das relações estabelecidas no campo.

- O que é Observação Participante? De acordo com Angrosino (2009) a observação participante possibilita a participação do observador no campo, possibilitando o envolvimento e a interação com o grupo. Também pontuamos que a necessidade de interagir ativamente com o grupo para sentir os fenômenos que surgem no campo. E para isso, é importante a postura ética do pesquisador no processo da observação participante. Nesse contexto, esse disposto de coleta de dados é adotado por pesquisadores de campo que após serem aceitos na comunidade, utilizam técnicas que possibilitam dialogar com grupo (ANGROSINO, 2009).

- Como será desenvolvida a Observação Participante? A observação participante será realizada em todo processo da pesquisa, observando os fenômenos que são apresentados no campo. Iniciaremos a pesquisa no contexto pandêmico, observando as professoras da educação infantil e a sua prática nesse ambiente virtual. Porém, com o retorno das atividades presenciais iremos acompanhar o cotidiano das professoras em seus reais espaços de atuação.

- **ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Nome da Escola:_____

Endereço: _____

Quantidade alunos: _____ Nível de Ensino: _____ Turno:_____

Professora:_____ Carga Horária Semanal: _____

✓ **Observar:**

1) Como as professoras da Educação Infantil se posicionam na operacionalização do currículo fundamentado pela BNCC.

2) Como são desenvolvidos os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em seu planejamento.

3) Como os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são operacionalizados na prática docente (a ação da professora/ a relação professora e alunos/ a organização para elaboração das atividades/ e o detalhamento de cada campo de experiência com as suas respectivas vivências na sala de aula ou no ambiente virtual).

4) Como as brincadeiras e as interações são realizadas na sala de aula (de maneira mecânica ou não) / detalhar a ação do brincar no contexto da BNCC na Educação infantil.

5) Quais os desafios apresentados no cotidiano da Educação Infantil, relacionado a as concepções da BNCC com a prática docente.

6) Inquietações, angústias e dificuldades presentes na rotina da professora da Educação Infantil em organizar e executar atividades propostas pelo currículo alicerçado na BNCC.

7) As concepções e expectativas das professoras da Educação Infantil sobre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

8) Como os direitos de aprendizagem para Educação infantil são interligados aos campos de experiência e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na prática. (Direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, expressar e conhecer-se)

9) As mudanças que ocorreram na rotina das crianças pequenas após a mudança curricular.

10) Como a criança pequena é observada pelas professoras da educação infantil, fazendo referência ao currículo que está sendo desenvolvido na sala de aula.

Observação: Esse instrumento será dialogado com as professoras da Educação Infantil e será uma ação contínua no campo, prevendo como tempo de observação um ano (de dezembro de 2021 até dezembro de 2022), as visitas de observação ocorrerão semanalmente.

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

Orientadora

Dryelle Patricia Silva e Silva

Doutoranda

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE E A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOM JESUS - PI
Pesquisador: NEIDE CAVALCANTE GUEDES
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 51637321.3.0000.5214
Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.118.620

Apresentação do Projeto:
Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem etnometodológica, a ser realizada em âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, nível de doutorado, cujo objetivo é compreender como são operacionalizados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC, a partir da prática de professoras da Educação Infantil. Os lóci da pesquisa serão duas escolas públicas da Educação Infantil do Município de Bom Jesus/ PI. Os sujeitos serão duas professoras de escolas diferentes do município de Bom Jesus/PI, que atuam na educação infantil, cujo critério de inclusão é que sejam efetivas e com experiência mínima de 5 anos de exercício nesta modalidade de ensino. A produção de dados será realizada a partir de uma observação participante. Também será utilizado o memorial, onde os sujeitos irão apresentar o seu percurso pessoal, formativo e ou profissional. Para analisar a BNCC será abordado o ciclo de políticas fundamentados em Ball (2011); Mainardes (2011). E para análise será feito o uso dos conceitos - chave da Etonometodologia, pontuando as narrativas e os fenômenos apresentados no campo.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo primário: Compreender como são operacionalizados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC, a partir da prática de professoras da Educação Infantil.
Analisar a BNCC como política de currículo e a sua operacionalização no contexto da Educação

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Infantil; Identificar se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o faz- de - conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança pequena; Compreender a prática do (a) professor (a) da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: Analisar a BNCC como política de currículo e a sua operacionalização no contexto da Educação Infantil; Identificar se os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a experimentação, o faz- de - conta e as brincadeiras, garantindo o desenvolvimento integral da criança pequena; Compreender a prática do (a) professor (a) da Educação Infantil, considerando os campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Riscos: Quanto aos riscos relativos à elaboração da pesquisa, compreendemos que há uma probabilidade de insucesso envolvida e assumimos o compromisso de minimizá-la, caso ocorra algum tipo de desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Benefícios: como benefícios, relatamos que os resultados da pesquisa poderão contribuir para reflexões sobre o objeto de estudo, podendo redimensionar práticas no contexto da Educação Infantil, também pode colaborar para a realização de outras pesquisas e formações na área referente a primeira etapa da Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado bem delineado, cujo estudo é de grande relevância para a educação no que tange ao campo do currículo e da prática docente na educação infantil e será orientado por uma pesquisadora experiente na área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi anexada a seguinte documentação:

- Folha de rosto;
- Carta de encaminhamento;
- Projeto de pesquisa;
-Instrumentos (memorial e modelo de observação)
- TCLE;

- Declaração do Pesquisador;
- Termo de Confidencialidade;
- Curriculum Lattes das pesquisadoras;
- Instrumentos de coleta;
- Cronograma;

Recomendações:

Mencionar no TCL providencias cabíveis para sanar os riscos, caso ocorram. Além da da que já esta citada como o encerramento da pesquisa, pois ainda que a pesquisa seja finalizada em razão de um risco dela decorrente, como o participante será assistido? Será indenizado?

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na versão anterior havíamos apontado a seguinte pendência:

1. Mencionar no TCLE a graduação dos riscos para os participantes da pesquisa, assim como a forma de minimizá-los.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Realizada a análise da documentação anexada e não tendo sido constatadas inadequações, o protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação.

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (https://www.ufpi.br/orientacoes-cep).

Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer

consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1819928.pdf	24/10/2021 09:14:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEalterado.pdf	24/10/2021 09:14:27	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoNEIDE.pdf	09/09/2021 22:19:39	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	oCurriculoNeide.pdf	08/09/2021 18:12:08	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	TermoDeConfidencialidade.pdf	08/09/2021 16:31:47	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	CartaDeEncaminhamento.pdf	08/09/2021 16:29:42	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/09/2021 16:29:06	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodeDoutorado.pdf	08/09/2021 16:28:51	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Observacao.pdf	07/09/2021 21:55:31	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Memorial.pdf	07/09/2021 21:54:41	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Declaracaoderegularizacao.pdf	07/09/2021 21:47:35	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Curriculolattes.pdf	07/09/2021 21:42:12	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.119.620

Outros	Autorizacao.pdf	07/09/2021 21:36:01	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	07/09/2021 21:34:03	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaopesquisadores.pdf	07/09/2021 21:32:47	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 22 de Novembro de 2021

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br