



Práticas discursivas e BNCC-EI: Sobre interfaces de ambiências e experiências numa escola de Educação Infantil



Daiane Lanes de Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daiane Lanes de Souza

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E BNCC-EI: SOBRE INTERFACES DE
AMBIÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Santa Maria, RS
2022

Daiane Lanes de Souza

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E BNCC-EI: SOBRE INTERFACES DE
AMBIÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Doutorado, Linha de Pesquisa LP2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2022

Souza, Daiane Lanes

Práticas discursivas e BNCC-EI: Sobre interfaces de
ambiências e experiências numa escola de educação
infantil / Daiane Lanes Souza.- 2022.

179 p.; 30 cm

Orientador: Rosane Carneiro Saturi

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. BNCC-EI 2. Educação Infantil 3. Práticas
discursivas 4. Ambiências e experiências. I. , Rosane
Carneiro Saturi II. Título.

Daiane Lanes de Souza

PRÁTICAS DISCURSIVAS E BNCC-EI: SOBRE INTERFACES DE AMBIÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Doutorado, Linha de Pesquisa LP2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 15 de junho de 2022:

**Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Maria Carmen Silveira Barbosa, Dra. (UFRGS)

Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)

Marilene Dalla Corte, Dra. (UFSM)

Carina de Souza Avinio, Dra. (Prefeitura de Santa Maria/RS)

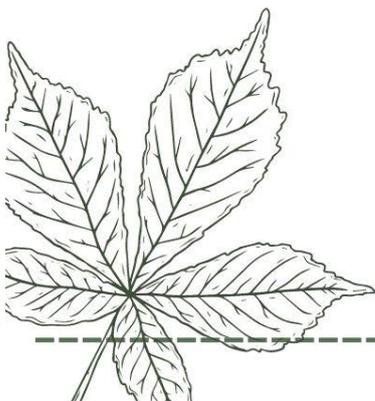
Santa Maria, RS
2022



Dedicatória

Dedico essa pesquisa a todas as crianças de escolas públicas e seus professores...

Para que cada vez mais tenhamos escolas da infância que propiciem o protagonismo infantil.



AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que durante todo o percurso nunca estive sozinha, sempre estive ao lado de pessoas que me auxiliaram, me motivaram e acima de tudo, jamais “largaram minha mão”.

Em primeiro momento é preciso agradecer minha família, meu pai Amado, Brasil e minha mãe Amada Salete, meus irmãos Dainan e Daniel por sempre acreditarem em mim e por me ensinarem o valor da educação, ademais, apesar das dificuldades sempre se dispuseram a superar todas ao meu lado,

Ao meu namorado Renan, meu amor, por sempre ser um ponto de equilíbrio, me acalmar e me lembrar a focar no presente e deixar o futuro no futuro,

Minhas irmãs do coração, Denise (De) e Cadiani (Cadica) por me acompanharem sempre na vida acadêmica, nos cafés da tarde, ou dias de piscina e drinks, obrigada por estarem sempre ao meu lado.

A Universidade Federal de Santa Maria, por ter me acolhido em 2011, me propiciado um lar, na CEU 1, e por ter encontrado grandes mentores que me trouxeram até aqui,

A minha orientadora, Rosane por sempre me motivar e sonhar com mais, em ir além, saber que sou capaz, ser professora, ser pesquisadora, ser doutora

Ao grupo de pesquisa Elos, por se constituir em grupo de apoio e acolhida em dias difíceis, por me ensinar que a pesquisa pode e deve ser colaborativa, que sempre temos muito a aprender com os outros,

As amigas H. E. Marina, Nick, Gabi e Monica, por se constituírem no melhor grupo de apoio que uma pós-graduanda por ter, obrigada por tudo!

A EMEI Boca do Monte, por me propiciar à docência, por me encantar a cada dia mais pelo cotidiano da Educação Infantil,

As colegas, Carina, Carolina, Andreza, Eliana, Ju, Miriam e Eliane, por me cativarem a cada dia e me mostrarem as interfaces da docência na Educação Infantil,

A minha amiga Bibi, por dividir comigo momentos de desespero e por lembrar que “ainda tenho tempo”,

Por fim, quero agradecer as crianças, elas, sempre elas, que com seus olhos encantam cada descoberta.....

Minha eterna gratidão ...

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. (FREIRE, 1994, p. 15-16).

RESUMO

PRÁTICAS DISCURSIVAS E BNCC-EI: SOBRE INTERFACES DE AMBIÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Daiane Lanes de Souza

ORIENTADORA: Rosane Carneiro Sarturi

Esta tese de doutorado insere-se na linha de pesquisa LP2, intitulada: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como tema o processo de atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, tendo em vista as práticas discursivas de docentes de uma escola pública municipal de Santa Maria-RS. Apresenta como problemática de pesquisa: Como se produzem práticas discursivas nas ambiências e experiências de uma escola de Educação Infantil, considerando a base nacional comum curricular. Como objetivo geral da pesquisa: Analisar a produção das práticas discursivas nas ambiências e experiências de uma escola de Educação Infantil, considerando a base nacional comum curricular. A metodologia proposta caracteriza-se por um estudo qualitativo, a partir de Ambiências Formativas que se caracterizam como espaço de diálogo/escuta para experiências docentes a fim de refletir e (trans)formar a ação pedagógica a partir das demandas emergentes. Para as análises das práticas discursivas das docentes utilizar-se-á análise de Discurso francesa Pecheux (1995) e Orlandi (2016). A base teórica baseia-se nos estudos de Ball (2016) com o conceito de atuação das políticas públicas, Malaguzzi (1999, 2005), Rinaldi (2016) e Barbosa (2009) com o conceito de escola da infância, Trois (2015), com o conceito de currículo da infância e Avinio (2019) com o conceito de ambiência. Por fim, defendemos a tese que as práticas discursivas da BNCC e dos sujeitos de pesquisa produzem efeitos de sentidos de performatividade do currículo da EI, na perspectiva das interfaces das ambiências e das experiências.

Palavras-chave: BNCC-EI. Educação Infantil. Práticas discursivas. Ambiências e experiências.

ABSTRACT

DISCURSIVE PRACTICES AND BNCC-EI: ABOUT ENVIRONMENTS AND EXPERIENCES INTERFACES IN A CHILD EDUCATION SCHOOL

AUTHOR: Daiane Lanes de Souza
ADVISOR: Rosane Carneiro Sarturi

This doctoral thesis is part of the LP2 research line, entitled: Public educational policies, educational practices and their interfaces, of the Graduate Program in Education, Federal University of Santa Maria (UFSM). Its theme is the action process of the National Curricular Common Base for Early Childhood Education, in view of the discursive practices of teachers from a municipal public school in Santa Maria-RS. It presents as a research problem: How are discursive practices produced in the ambiances and experiences of an Early Childhood Education school, considering the common national curriculum base. As a general objective of the research: To analyze the production of discursive practices in the environments and experiences of an Early Childhood Education school, considering the common national curriculum base. The proposed methodology is characterized by a qualitative study, based on Formative Ambiances that are characterized as a space for dialogue/listening to teaching experiences in order to reflect and (trans)form the pedagogical action from emerging demands. For the analysis of the discursive practices of the teachers, an analysis of the French Discourse Pecheux (1995) and Orlandi (2016) will be used. The theoretical basis is based on studies by Ball (2016) with the concept of public policy action, Malaguzzi (1999, 2005), Rinaldi (2016) and Barbosa (2009) with the concept of childhood school, Trois (2015) , with the concept of childhood curriculum and Avinio (2019) with the concept of ambiance. Finally, we defend the thesis that the discursive practices of the BNCC and the research subjects produce effects of senses of performativity of the EI curriculum, from the perspective of the interfaces of ambiances and experiences.

Key words: BNCC-EI. Child education. Discursive practices. Ambiances and experiences.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Articulação objetivos específicos com capítulos da pesquisa...	17
FIGURA 2 -	A velha escolinha destruída por sinistro natural em 2016.....	40
FIGURA 3 -	Fachada atual da escola.....	41
FIGURA 4 -	Historicidade da escola pesquisada.....	44
FIGURA 5 -	Síntese da pesquisa.....	46
FIGURA 6 -	Inter e intra: Discursos e a produção de sentidos.....	51
FIGURA 7 -	Esquecimentos.....	53
FIGURA 8 -	Etapas da Análise do Discurso.....	54
FIGURA 9 -	Dispositivos analíticos.....	55
FIGURA 10 -	Quadro síntese da AD.....	55
FIGURA 11 -	Estruturas micro-, meso-, exo- e macrossistema.....	81
FIGURA 12 -	Contexto da pandemia.....	90
FIGURA 13 -	Proposta 1.....	93
FIGURA 14 -	Brinquedos e brincadeiras.....	94
FIGURA 15 -	O processo de documentação como ciclo de investigação.....	106
FIGURA 16 -	Organização da Educação Básica segunda a Base Nacional Comum Curricular.....	113
FIGURA 17 -	Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil.....	114
FIGURA 18 -	Organização da BNCC-EI.....	115
FIGURA 19 -	Direitos de aprendizagem e campos de Experiências.....	117
FIGURA 20 -	Campos de Experiências.....	119
FIGURA 21 -	Organização etária da Base Nacional Comum Curricular.....	119
FIGURA 22 -	Avaliação na BNCC-EI.....	123
FIGURA 23 -	Os discursos em disputa.....	135
FIGURA 24	Pensando sobre atuação de política.....	140

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Organização da pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Cape.....	20
QUADRO 2 -	Compilação dos dados encontrados.....	22
QUADRO 3 -	Síntese de Costa (2018), Giuratti (2018) e Souza (2018).....	24
QUADRO 4 -	Desenho da Pesquisa.....	29
QUADRO 6 -	Mapeamento docente.....	30
QUADRO 7 -	Ambiências Formativas.....	36
QUADRO 5 -	Organização das turmas.....	42
QUADRO 8 -	Dispositivos analíticos.....	48
QUADRO 9 -	Itálico, “aspas duplas” e /Barras/.....	50
QUADRO 10 -	Dimensões contextuais da atuação da política.....	61
QUADRO 11 -	Discursos e contextos.....	61
QUADRO 12 -	Discursos e culturas profissionais.....	63
QUADRO 13 -	Contexto material.....	64
QUADRO 14 -	Contexto externo.....	65
QUADRO 15 -	Discurso de implementação.....	67
QUADRO 16 -	Modelo Bioecológico PPCT.....	79
QUADRO 17 -	Ambiência Casa de chás.....	83
QUADRO 18 -	Ambiência cuidado com os bebês.....	84
QUADRO 19 -	Ambiência Descobrimdo as tartarugas.....	85
QUADRO 20 -	Ambiência Rabiscasa.....	86
QUADRO 21 -	Campos de Experiências.....	120
QUADRO 22 -	Experiência, informação e tempo(s).....	125
QUADRO 23 -	Experiências e Ambiências.....	127
QUADRO 24 -	Registro e documentação.....	129
QUADRO 25 -	Registro e documentação desafio do “tempo(s)”.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS

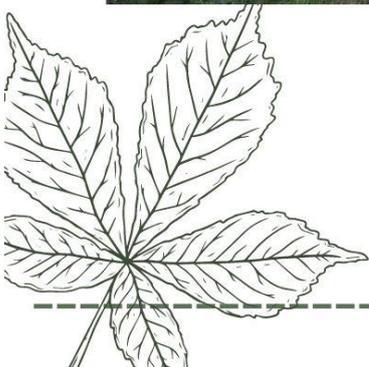
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
OBEDUC	
CAPES	
PPP	Projeto Político Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EI	Educação Infantil
AD	
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PPCT	Pessoa, processo, contexto e tempo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DP	Discurso Pedagógico
DPB	Discurso Político
DDPA	Diagnóstico e Pesquisa Agropecuária

SUMÁRIO

1	INÍCIO DA JORNADA.....	14
2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA.....	21
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
3.1	AMBIÊNCIAS FORMATIVAS: ESTATÉGIAS DE ESCUTA PARA EXPERIÊNCIAS DOCENTES.....	35
3.2	ESCOLA DA INFÂNCIA: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	39
3.3	ANÁLISE DE DISCURSO COMO DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	48
4	DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS: TECENDO DIÁLOGOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
4.1	ESCOLA DA INFÂNCIA: QUE LUGAR É ESTE?.....	73
5	AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS: ESPAÇOS INTERATIVOS PRODUTORES DO PROTAGONISMO INFANTIL.....	79
5.1	O QUE EMERGIU... DESAFIOS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93
6	TESSITURAS CURRICULARES NA INFÂNCIA: PRÁTICAS DISCURSIVAS ENTRE REALIDADES E POSSIBILIDADES.....	104
6.1	EXPERIÊNCIAS INFANTIS COM/NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	115
6.2	PERFORMATIVIDADE E GOVERNANÇA: OS CONCEITOS EM DISPUTA DISCURSIVA.....	139
7	DOS PROCESSOS DE ATUAÇÕES AS PRÁTICAS DISCURSIVAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO PAUTADO NAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS.....	147
	REFERÊNCIAS	154
	ANEXO A	165
	ANEXO B	167
	ANEXO C	168



Início da Jornada



1 INÍCIO DA JORNADA

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. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação a melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação a história e ao contexto, com os recursos disponíveis. “A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável”, para que “[...] a política estará aberta a erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto” (BALL, 1994, p.10-11)

Início esta pesquisa com as palavras de Ball (1994) no sentido que suas palavras irão ao encontro das minhas neste projeto, pensar políticas públicas, é pensar em processos, é pensar em contextos “fantásticos”, é pensar em realidades e possibilidades.

O processo de pensar e problematizar políticas públicas teve suas primeiras indagações ainda no curso de Licenciatura em Pedagogia (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que desenvolvi pesquisas como integrante do grupo de pesquisa Elos¹ e como bolsista de iniciação científica no programa observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: Limites e Possibilidades. Neste grupo tive a oportunidade de acompanhar as discussões referentes a Educação Infantil, seus avanços históricos e políticos. Neste cenário, iniciaram as indagações sobre as políticas públicas, como elas atuam? Quem as propõe? Como elas ‘chegam’ na escola?

Neste contexto, início os estudos sobre a Lei da obrigatoriedade na Educação Infantil, Lei nº 13.796/2013 (BRASIL, 2013), problematizando as questões de acesso à Educação Infantil, como os Sistemas Municipais de Ensino iriam “efetivar” essa Lei? Como será feita essa disposição de vagas? Será que o acesso à Educação Infantil seria garantido com os padrões de qualidade? Nesta busca por respostas

¹ Grupo de Pesquisa Elos: Possui como Líder e pesquisadora professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi. O grupo apresenta como principais temas de pesquisa: currículo, práticas educativas, políticas públicas e formação de professores. Desenvolve projetos de pesquisa voltados para a influência das políticas públicas nas organizações curriculares dos cursos de formação de professores. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1117127604938358>

das condições de acesso e da garantia do caráter educativo na Educação Infantil, início os estudos sobre o currículo na Educação Infantil.

Nesta trajetória, no ano de 2016 elaboro o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia intitulado “Base Nacional Comum Curricular: Movimentos na Educação Infantil e Discursos de egressos do Curso de Pedagogia”, que teve como objetivo analisar os movimentos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, considerando as principais políticas públicas que fundamentam sua construção e discursos dos egressos do curso de Pedagogia (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria. A partir deste trabalho, as inquietações sobre o tema ficaram ainda mais latentes, haja vista que o processo de consolidação da Base ainda não estava concluído, e no trabalho, foram analisadas a primeira e a segunda versão do documento.

Nesta trajetória de indagação, realizei a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, no qual ingresso em agosto de 2016, com o projeto: “Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: Entre contextos, disputas e esquecimentos”.

Neste processo, o olhar para as infância(s) intensificaram, a dissertação contava como objetivo: “Analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS”, nesta produção foram analisadas as quatro versões da Base Nacional Comum Curricular, procurando compreender o contexto de produção da política, e o contexto da prática, com base na perspectiva de ciclo de políticas de Ball (2002), as análises dos discursos, se deram na perspectiva de Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015).

No semestre de conclusão do mestrado, abril de 2018, sou nomeada como funcionária pública do município de Santa Maria RS, como professora de Educação Infantil, neste percurso experiencio um novo contexto, o contexto da prática e com isso novas inquietações sobre os processos de ‘implementação’ das políticas em práticas.

Ao ingressar na escola começamos a reelaboração do projeto político pedagógico (PPP), neste período pude vivenciar um pouco dos anseios e dúvidas das professoras sobre o novo cenário da Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgiram muitos questionamentos sobre os campos de experiências e como avaliar a partir do novo currículo. Neste processo foi possível

identificar que mesmo todas estando a par do processo de construção da BNCC, conhecendo as versões e discutindo o tema em suas escolas, cada uma, tinha uma visão diferente sobre mesma, havia muitos “entendimentos” sobre a mesma política.

Assim, as inquietações sobre infância(s), sobre os processos políticos e contextos ampliaram, abrindo espaços para novos questionamentos: Como os processos de tradução da BNCC podem ser distintos? De que modo a mesma política pode atuar? Quais os desafios da gestão escolar para colocar a BNCC em ‘ação’?

Tais questionamentos, deram subsídio para a elaboração desta pesquisa que busca aprofundar as discussões sobre currículo e a atuação das políticas para a Educação Infantil, perpassando por aspectos políticos, sociais e de produção de sentidos, propondo a seguinte problemática de pesquisa: *Como se produzem práticas discursivas nas ambiências e experiências de uma escola de Educação Infantil, considerando a base nacional comum curricular?*

A partir de tal problemática elencamos como objetivo geral: Analisar a produção das práticas discursivas nas ambiências e experiências de uma escola de Educação Infantil, considerando a base nacional comum curricular.

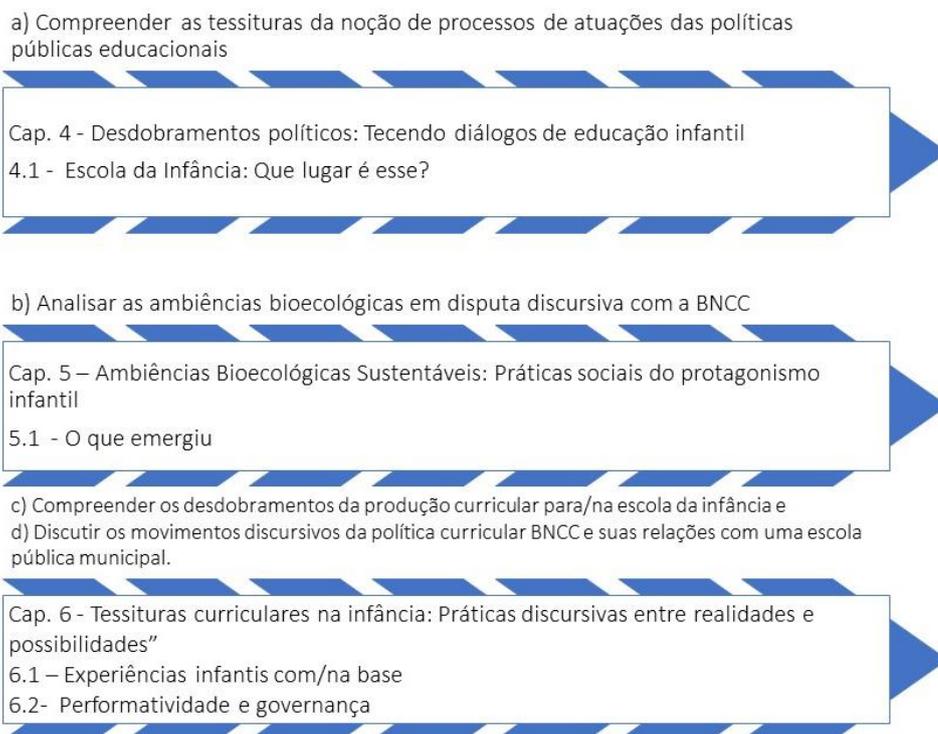
Como objetivos específicos buscou-se: a) Compreender as tessituras da noção de processos de atuações das políticas públicas educacionais; b) Analisar as ambiências bioecológicas em disputa discursiva com a BNCC-EI; c) Compreender os desdobramentos da produção curricular para/na escola da infância; d) Discutir os movimentos discursivos da política curricular BNCC e suas relações com uma escola pública municipal.

Diante dos objetivos propostos a pesquisa organiza-se em primeiro momento pelo capítulo: “Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: Revisão de literatura”, em que são apresentados os estudos em nível de mestrado e doutorado sobre o tema em busca de lacunas que possam auxiliar e subsidiar a pesquisa.

Em seguida o capítulo: “Percurso metodológico” em que se apresenta a trajetória da pesquisa, balizada pelo conceito de atuação das políticas públicas de Ball (2016), como estratégias metodológicas serão utilizadas ambiências formativas e Análise de Discurso, na perspectiva de Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015), que interpreta o que é produzido, dito, falado, silenciado, na relação entre experiências e ambiências.

Para uma melhor compreensão do processo de escrita desta tese na Figura 1, apresenta-se a organização dos capítulos com os objetivos específicos já apresentados nesta pesquisa.

Figura 1 - Articulação objetivos específicos com capítulos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo 4: “Desdobramentos políticos: Tecendo diálogos de Educação Infantil”, primeiro capítulo teórico, aborda o conceito de políticas públicas buscando diálogos na Educação Infantil, subdivido com o 4.1: Escola da Infância: Que lugar é esse, caracterizando a etapa da Educação Básica como Escola da Infância, local experiências pautado no protagonismo infantil.

No capítulo 5: “Ambiências Bioecológicas Sustentáveis: Práticas sociais do protagonismo infantil” apresenta-se a proposta pedagógica da escola pesquisada como proposta de atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Ainda, no 5.1: O que emergiu... Desafios educacionais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, apresenta-se o contexto pandêmico da Covid-19 e suas orientações do fazer pedagógico em tempos de distanciamento social.

No capítulo 6: “Tessituras curriculares na infância: Práticas discursivas entre realidades e possibilidades” articula o conceito de currículo com escola da infância,

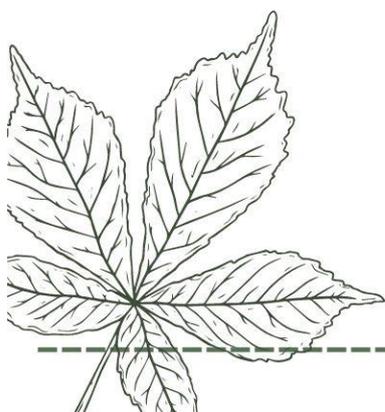
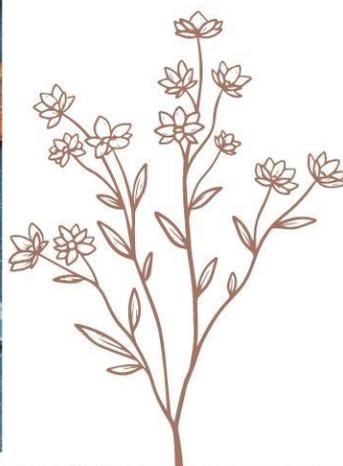
buscando estratégias para o atendimento para crianças de zero a seis anos de idade apresenta as experiências infantis com/na Base Nacional Comum Curricular. No 6.1 Experiências infantis com/na Base Nacional Comum Curricular aborda-se a proposta curricular presente na BNCC-EI e o conceito de experiência por Larrosa (2002).

No 6.2: “Performatividade e governança: Os conceitos em disputa discursiva” compila os conceitos abordados nesta pesquisa, desde o desdobramento político perpassando as ambiências e experiências infantis, foram levantados os desafios da gestão escolar frente ao cotidiano, as demandas emergentes e os desafios do discurso de “implementação” da BNCC-EI.

Por fim, no capítulo 7: “Algumas considerações” apresenta-se os achados desta pesquisa, bem como algumas problematizações para futuras pesquisas.



Tecendo as primeiras buscas ...



2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresentaremos um levantamento de teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras, sublinhando entre estas, as palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Infância e/ou Educação Infantil, de maneira a estabelecer relações com a literatura educacional.

Consultamos o banco de teses da Capes levantando dados de 2014 a 2018. O levantamento ocorreu durante o mês de outubro 2019, o propósito foi verificar as problemáticas de pesquisas, metodologias aplicadas e referencial teórico consistente, como forma de delineamento deste projeto de tese. No Quadro 1 apresentamos os descritores utilizados para as pesquisas:

Quadro 1 - Organização da pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Capes

Descritores: Infância e Base Nacional Comum Curricular 2014 – 2018			
Teses	Área do conhecimento e avaliação: Educação	Número de teses encontradas: 417	Refinamento títulos: 1
Dissertações	Área do conhecimento e avaliação: Educação	Número de teses encontradas: 1138	Refinamento títulos: 11

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de teses da Capes de 2014-2018.

Como critério de exclusão, na leitura dos títulos, filtramos as pesquisas que não abordavam a Educação Infantil e/ou não abordavam a Base Nacional Comum Curricular. Assim, identificamos uma tese e 11 dissertações publicadas, entre 2014 e 2018 em diferentes instituições de todas as regiões do país, com uma grande variedade de temas abordados, pesquisas com foco no contexto da escrita da BNCC, ou das políticas públicas para a Educação Infantil, até trabalhos enfocando dimensões específicas dos direitos de aprendizagem como estratégias a Educação Infantil.

No Quadro 2 a seguir apresentaremos a sistematização das dissertações e teses encontradas na busca:

Quadro 2 - Compilação dos dados encontrados

(continua)

Autor (Ano)	Título e Palavras-chave
	Problema e/ou Objetivo da pesquisa
	Metodologia
Costa (2018)	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores? -Base Nacional Comum Curricular, Políticas Curriculares, Estado e regulação, governança da educação, globalização
	Analisar a tessitura de construção da BNCC do Ensino Fundamental em seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede municipal de educação de Soure-PA, <i>locus</i> em que a política ganhará corpo e sentido
	Abordagem de natureza qualitativa, bibliográfica/documental. Pesquisa de campo, coleta de dados, a técnica do grupo focal.
Fonseca (2018)	Análise discursiva sobre a base nacional comum curricular. -Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Normalidade. Foucault.
	Considerar a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança.
	Estudo qualitativo, dados bibliográficos e documentais, com pesquisa em livros, artigos de periódicos, dissertações e teses, utilizando como abordagem teórico-metodológica, particularmente, construtos teóricos propostos por Foucault.
Helena (2017)	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. - Política Educacional; Banco Mundial; Base Nacional Comum Curricular; Educação para o Conformismo.
	Quais são os nexos e determinações entre a agenda neoliberal imposta pelo Banco Mundial, os interesses de aparelhos mistos de hegemonia como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a teoria educacional e pedagógica defendida na BNCC?
	Revisão da bibliografia de 29 textos, monografia de base, dissertações, reportagens, artigos políticos. Orientado pelo materialismo histórico e dialético.
Medeiros (2018)	O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos - Educação Infantil. Infância. Currículo.
	Compreender as relações entre os acontecimentos políticos e a concepção de infância do que foi proposto para as crianças de 4 a 6 anos
	Coleta e a organização de um acervo sobre a Educação Infantil em documentos oficiais e.
Agostini (2017)	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A base nacional comum curricular em discussão - Educação Infantil. Currículo. Governamentalidade. Base Nacional Comum Curricular.
	Investigar como o currículo da Educação Infantil é construído/disposto na BNCC, principalmente levando em consideração a ótica de governamentalidade, baseada na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos.
	Documental por meio da análise comparativa de alguns pontos do documento em suas três versões.
D'Avila (2018)	As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular. - Agentes Públicos e Privados. Base Nacional Comum Curricular. Política educacional. Estado.
	Analisar as influências, os interesses, e as determinações dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
	Bibliográfico e documental teve como base documentos preliminares de elaboração da Base Nacional, bem como a pesquisa em sites como: "Movimento pela Base Nacional Comum", "Movimento Todos pela Educação" e dos principais agentes públicos e privados que compõem estes movimentos.

Quadro 2 - Compilação dos dados encontrados

(conclusão)

Autor (Ano)	Título e Palavras-chave
	Problema e/ou Objetivo da pesquisa
	Metodologia
Giuratti (2018)	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Contextos educativos para as infâncias no século XXI - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ciclo de Políticas. BNCC-EI. Infância. Criança pequena.
	Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?
	Natureza qualitativa, em articulação com o Ciclo de Políticas e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). entrevistas .
Cardoso (2018)	A base curricular nacional comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo - Currículo Crítico Comunicativo. Educação Popular. Diversidade.
	Analisar as concepções que embasam o conceito de diversidade, solidariedade e equidade apresentados no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para saber se os mesmos estão em concordância com os elementos fundantes do Currículo Crítico Comunicativo.
	Qualitativa e adotamos como meio de investigação o estudo bibliográfico
Silva (2018)	Base Nacional Comum Curricular: Uma análise crítica do texto da política - Base Nacional Comum Curricular; Políticas educacionais e curriculares; Gestão Democrática; Reformadores Empresariais da educação; Avaliação em larga escala.
	Elucidar quem foram os atores que participaram de cada uma das etapas de elaboração das três versões e do texto final da lei, além de contextualizar o período político nacional e internacional que permearam a elaboração de cada uma das quatro versões.
	Abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva crítica, utilizando como metodologia para a análise do texto da política a Análise de Conteúdo (AC), aplicando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental com aporte teórico em Minayo, Ball, Bardin, entre outros.
Melo (2018)	Políticas para a Educação Infantil: O lugar da consciência fonológica na base nacional comum curricular. - Consciência Fonológica. BNCC. Políticas Públicas Educacionais. Educação Infantil.
	Analisar de que forma a consciência fonológica está inserida na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento posterior da leitura e escrita.
	Bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. O procedimento de análise de conteúdo.
Rodrigues (2016)	A base nacional comum curricular em questão - Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Currículo Nacional
	Ampliar a compreensão sobre o processo de discussão e a construção da Base Nacional Comum Curricular no Sistema Educacional Brasileiro, a partir das duas versões apresentadas.
	Bibliográfico qualitativo e documental.
Souza (2018)	Base nacional comum curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: Entre contextos, disputas e esquecimentos. - Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Produção de Sentidos. Discursos.
	Analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS
	Estudo qualitativo explicativo. Para as análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizou-se o Ciclo de Políticas. Para interpretação dos dados utilizou-se a Análise de Discurso de linha francesa Michel Pêcheux (1938-1983) (ORLANDI, 2015).

A partir da pesquisa no Banco de dissertações e teses da Capes foi possível identificar como o tema é emergente, as pesquisas sobre o tema iniciaram no ano 2016 e no ano de 2018 foi encontrado o maior quantitativo de dissertações publicadas. É importante ressaltar que com os descritores apresentados foi encontrada apenas uma tese.

Das pesquisas apresentadas no quadro anterior, daremos foco na tese de Costa (2018) e nas dissertações de Giuratti (2018) e Souza (2018), sendo estas que mais se assemelham a pesquisa que buscamos realizar, apresentaremos no Quadro 3 uma breve reflexão sobre as pesquisas e seus achados, a fim de problematizar, lacunas e deslizes que poderão ser abordadas em pesquisas futuras.

Quadro 3 - Síntese de Costa (2018), Giuratti (2018) e Souza (2018)

(continua)

	Costa (2018)	Giuratti (2018)	Souza (2018)
Problema	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?	Como são produzidos os sentidos de Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular, considerando os discursos das gestoras da secretaria municipal de educação de Santa Maria RS?
Metodologia	Abordagem de natureza qualitativa, bibliográfica. Pesquisa de campo, coleta de dados, a técnica do grupo focal.	Natureza qualitativa, em articulação com o Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). entrevistas com instrumentos semi-estruturados, sendo eles: questionário sociográfico, Mapa Emic-Rítmicos e narrativas orais.	Estudo qualitativo explicativo. Utilizou-se o Ciclo de Políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball (1994). Para interpretação dos dados e Análise de Discurso de linha francesa Michel Pêcheux (1938-1983) (ORLANDI, 2015).
Referencial	Boaventura de Souza Santos (2011); Ball (2001, 2014); Estado e governança, sobre Currículo e políticas curriculares, Arroyo (2013); Pacheco, (2013); Sacristán (2000, 2007) e sobre a BNCC Alves (2004), Macedo (2015, 2016); Lopes (2015); Saviani (2016); Avelar e Ball (2017).	(BALL; MAINARDES, 2011); Skliar (2011, 2012, 2014a, 2014b) para pensar a infância na contemporaneidade numa triangulação entre a filosofia, a literatura e a educação. Em Larrosa (2015), o conceito de experiência, e em Malaguzzi (1999, 2005, 2016, 2017) e seus interlocutores, os direitos da criança pequena.	(BALL; MAINARDES, 2011) Andrade (2010), Antunes, Aita e Sarturi (2016), Barbosa (2016) e Silva (2015).

Quadro 3 - Síntese de Costa (2018), Giuratti (2018) e Souza (2018)

(conclusão)

	Costa (2018)	Giuratti (2018)	Souza (2018)
Considerações	Se conseguiu perceber que esses processos de disputas, presentes na BNCC, conectam os atores locais, que se relacionam com os atores de decisão do cenário nacional e estes, por sua vez, estão ligados à rede global, que produz um sentido hegemônico na condução dos sistemas de educação	A criança atendida por esta política de educação tem ênfase na escolarização; Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena como possibilidade de aprender pela experiência; A produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas cem linguagens.	A partir dessa pesquisa identificou-se que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de teses da Capes de 2014-2018.

A partir da revisão de literatura, percebe-se semelhanças na perspectiva teórica (BALL, 2011), considerando a abordagem do ciclo de políticas como uma poderosa ferramenta para realizar a análise do processo de elaboração da BNCC, pois a construção dessa política não deve ser vista de forma linear ou binária (atores que produzem as políticas e atores as que implementam), em que são criados espaços de disputa de influências muito fortes no cenário global, nacional e local, sendo que a política, tanto no texto, quanto no discurso, ganha novos significados e formatos, que vão de acordo com os consensos e/ou dissensos da sociedade, o que aponta o seu caráter dinâmico e complexo.

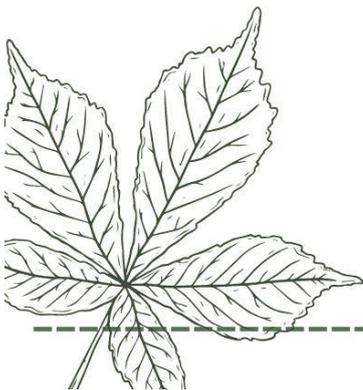
Foi possível identificar também a importância de se problematizar o contexto da prática, olhar a BNCC na escola, a partir da perspectiva dos atores da política. Cabe destacar, contudo, que nenhuma das pesquisas olhou para o contexto da escola, contexto esse, específico e de múltiplas demandas. Como está a organização para ‘ação’ da BNCC, quais os movimentos de atuação estão sendo realizados a partir de contextos reais? Neste ínterim emerge o presente projeto que apresenta como problema gerador da pesquisa: *Como se produzem práticas discursivas nas ambiências e experiências de uma escola de Educação Infantil, considerando a base nacional comum curricular?*

A problemática avança os estudos pesquisados, pois se preocupa com a escola e com seus atores (professores), sendo estes os grandes protagonistas nos processos de atuações das políticas públicas educacionais. Ainda, a presente pesquisa busca referenciais consistentes com a etapa de ensino estudada, entendendo que a Educação Infantil apresenta demandas específicas que muitas vezes não são contempladas em referenciais das demais etapas de ensino.

Desta maneira, no capítulo a seguir apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa e as estratégias que pretendem ser utilizadas para o levantamento de dados e posterior análise.



Engenharia da pesquisa...



3 PERCURSO METODOLÓGICO

A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objeto da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. 2016)

Com as palavras de Ball, Maguire, Braun (2016) iniciamos o percurso metodológico desta pesquisa, nesta escrita, que ocorreu de agosto de 2018 a maio de 2022, muitas foram as trajetórias e os momentos de angústia, estudo e pesquisas.

Neste processo, em primeiro momento algumas decisões foram necessárias e com ajuda da banca de qualificação alguns caminhos foram escolhidos, dentre eles, o olhar analítico amparado pela análise do discurso foi dos grandes pontos de discussão. Em primeiro momento, optou-se pelo trabalho com a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2008).

Após estudos e momentos de discussão optou-se pela utilização da Análise de Discurso (AD) de linha francesa de Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015), compreendendo a complexidade da materialidade discursiva presente nos discursos docentes a partir das ambiências formativas, estas que também passaram por um longo percurso de estudos e pesquisas.

Na qualificação, projetava-se o trabalho com círculos dialógicos investigativos formativos Henz (2014), esta opção tornou-se complexa tenta em vista nossa visão teórico metodológica baseada nos processos de atuação propostos por Ball. Assim, com base nos estudos e na compreensão do contexto pesquisado sentimos a necessidade de uma criação de uma estratégia metodológica que contemplasse e respeitasse o protagonismo docente.

Desse modo, a partir dos estudos de Avinio (2019) e Maciel (2006) optou-se pela criação de ambiências formativas como espaço de escuta para experiências docentes a fim de refletir e propor as ações pedagógicas a partir das demandas emergentes.

Neste percurso, a partir das escolhas apresentadas e por entender a pesquisa qualitativa como o estudo da experiência humana, entendendo que as pessoas

interagem, interpretam e constroem sentidos na singularidade. Entendeu-se que para essa pesquisa não era adequado um estudo de caso² ou uma pesquisa Ação³.

A compreensão do nosso contexto da pesquisa, nossas referências teóricas metodológicas, (BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. 2016), Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015) e Avinio (2019) e Maciel (2006) optou-se pela pesquisa "com" o cotidiano Ferrazo (2007) compreendendo a abertura para a reflexão e o debate sobre o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano, e não fechar a questão com uma proposta sistemática.

Compreendendo as formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as "artes de fazer" daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. (...) O cotidiano (...) aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais.

Propondo, a partir de Ferrazo (2008) trazer à cena não a condição de adoção de categorias e/ou estruturas de análise, mas, pelo contrário, a tentativa de pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano a partir de outras possibilidades.

De modo geral, uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do "com", do "fazer junto". Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo...

A identificação objetiva de "categorias" e/ou "temas" de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas "sobre" os cotidianos. Pesquisar "sobre" traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto.

Pesquisar "sobre" aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um "sobre" o outro, que "encobre", que se coloca "por cima" do outro sem entrar nele, sem o "habitar". Pesquisar "sobre" sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro. (FERRAÇO, 2008, p. 77)

Nesta ótica esta pesquisa conforme Quadro , propõe para essa pesquisa um estudo qualitativo com o cotidiano a partir de ambiências formativas ancorados pela

² Para Yin (2005, p. 32), "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real" adequado quando "as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados"

³ pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997). A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Análise de Discurso (AD) de linha francesa⁴ de Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015).

Quadro 5 - Desenho da Pesquisa

Como se produzem práticas discursivas nas ambiências e experiências de uma escola de Educação Infantil, considerando a base nacional comum curricular?		
Pesquisa Qualitativa com cotidiano		
Por meio de?	Onde/Com quem?	Análise
<ul style="list-style-type: none"> ● Uma entrevista com a equipe gestora. (Anexo C) ● Proposta de três Ambiências formativas com temas pré-definidos pelos professores pelas docências via questionário online. (Anexo A) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Com oito professoras de uma Escola Pública Municipal de Santa Maria 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise de Discurso (AD) de linha francesa de Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015).
Articulado com a Base Nacional Comum Curricular e Currículo Escolar		

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe destacar que ambas as estratégias metodológicas evidenciam o protagonismo do sujeito e do contexto pesquisado, de modo que, não os vemos aqui como meros “implementadores”, mas sim, como atores que protagonizam o processo político de diferentes modos, em diferentes contextos.

Estes processos de atuação entendem o professor como agente ativo desse processo, para tanto, em primeiro momento foi realizado questionário preliminar (ANEXO A) para mapear o interesse ou não dos docentes em participar da pesquisa, bem como, identificar os temas de interesse dos docentes para a realização das ambiências formativas.

A partir do aceite em participar da pesquisa e a fim de compreender melhor as oito, sujeitos desta pesquisa, foi mapeado alguns dados pessoas e profissionais que serão apresentados no quadro 6, apresenta-se o mapeamento docente, os protagonistas desta pesquisa.

⁴ A AD da escola francesa, fundamentada em Pêcheux, surgiu na década de 1960, na França, e foi trazida para o Brasil por Eni Orlandi. Segundo Petri, é possível dizer que: “Michel Pêcheux tem o mérito, historicamente reconhecido, de ser o fundador da AD, em sua forma acabada, como foi conhecida na França a partir dos anos 60 e como é tomada e desenvolvida atualmente no Brasil” (PETRI, 2006, p. 2).

Quadro 6 - Mapeamento docente

(continua)

Nome da docente:	Idade - tempo de atuação na escola e tempo de atuação na profissão	Possui Pós-graduação?	Carga horária de trabalho (40 hs/s)	Em que momento você realiza os planejamentos e as reflexões do seu trabalho docente?
DP1	37 anos. 6 anos, 10 meses.	Sim, Educação Infantil.	Berçário II e maternal I	Meus planejamentos são à noite ou em finais de semana.
DP2	25 anos, na EMEI Boca do Monte a 10 meses. Na docência são 3 anos.	Mestrado em Educação, no PPGE/UFSM.	Anos iniciais, Educação Infantil (pré-escola A)	Nos finais de semana e horários fora da escola.
DP3	51 anos. Na rede estadual a 25 anos e na rede municipal a 4 anos na docência fazem uns 27 anos.	Esp. alfabetização e Esp. em docência na Educação Infantil	Anos iniciais, Educação Infantil (pré-escola A)	À noite. E em momentos específicos na escola
DP4	50 anos, 23 de docência, na escola 6 anos.	Esp. Em gestão escolar	Pré-B e coordenação	De noite, ou finais de semana.
DG1	37 anos, 6 anos, 5 anos.	Esp. Gestão escolar Esp. Tecnologias da informação e da comunicação Mestrado e Doutorado em Educação UFSM	Direção	De noite, ou finais de semana.
DP5	40 anos, trabalho na escola a 10 meses, na docência 11 anos	Mestrado em Educação.	Educadora Especial	Geralmente tenho dois turnos livres. Meus planejamentos são à noite ou em finais de semana.
DP6	38 anos, trabalho na escola a 2 anos.	Esp. em Educação Infantil e em Letramento e Alfabetização. Mestrado em andamento.	Berçário II e pré-B	Nos momentos que estou em casa. A noite
DP7	26 anos. Atuo na EMEI Boca do Monte a dois anos e na profissão a seis.	Esp. em gestão educacional na UFSM. Esp. em educação e novos cenários sociais na FAPAS e mestrado em educação na UFSM.	Turma mista (3 e 4 anos) e terceiro ano do ensino fundamental.	Durante o planejamento semanal dos anos iniciais (quando possível) e no turno da noite.

Fonte: Elaborada pela autora

Para este estudo optou-se por um estudo qualitativo, pois este, preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A utilização de métodos qualitativos busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos. As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; e observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural. Ela organiza-se sem rigidez nas hipóteses, mas prevê disciplina e coerência especialmente a relação com o posicionamento próprio do pesquisador, sua concepção de mundo, sua concepção sobre o fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 2011).

Segundo Creswell (2010, p. 209) a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores, pois no processo no qual “[...] os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as múltiplas visões que podem emergir do problema.”

Assim, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa não é neutra, ela é influenciada pela lente teórica do pesquisador, ou seja, pelos estudos e autores que se utiliza na fundamentação teórica. Porém, destacar as ações, os significados e os movimentos dos sujeitos e da realidade observada é extremamente relevante e indispensável, pois estes são o foco principal da pesquisa e através deles que se aprende e responde a problemática pesquisada, articulando estas vivências com os aportes teóricos.

Neste sentido, conforme as palavras de Costa (2016, p. 22): “O sujeito/pesquisador/autor assume determinada posição de leitura ao escrever, e tal escrita é re/significada a partir de um lugar social e de experiências do vivido, o que é uma condição na pesquisa científica”. Para o autor, “[...] desdobramentos da

pesquisa não se constituem uma “camisa de força”, sendo os escritos aqui presentes um dentre outros caminhos” (COSTA, 2016, p. 22). Neste sentido o Malaguzzi reitera que:

A pedagogia, assim como a escola, não é neutra. Ela toma partido, participa de maneiras profundas e vitais desse projeto cujo tema central não é a humanidade, mas suas relações com o mundo, seu estar no mundo, seu sentimento de interdependência com aquilo que está fora dela mesma. Assim, a pedagogia implica escolhas, a escolher (...) representa ter a coragem das próprias dúvidas, incertezas, quer dizer participar de alguma coisa pela qual se assume responsabilidade (MALAGUZZI, 1999, p. 304)

Assim, a responsabilidade que assumo, como pesquisadora e professora de crianças pequenas e com a escola, buscando olhar para esse contexto de múltiplas demandas, assim como denomina Ball, e a partir disso pensar e ressignificar práticas que possibilitem e respeitem o protagonismo infantil. Desse modo, como estratégia metodológica para a pesquisa qualitativa será utilizado a proposta de ambiências formativas, como espaço de diálogo e escuta ao contexto estudado, protagonizado pelas docentes que ali atuam.

Nesta perspectiva, Ferrazo (2008) nos evidencia que uma das coisas a se apreender com os estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores autoras, reconhecidos em seus discursos.

Ferrazo (2003), nos mostra que pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos “lugares” (LEFEBVRE, 1991), “entre-lugares” (BHABHA, 1998). “não-lugares” (AUGÉ, 1994), de onde, de fato, penso que nunca saímos.

Assim, ao nos assumirmos como envolvidos na tessitura do “nosso” objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou de falar “sobre” os cotidianos das escolas. Como proposto por Ferrazo (2003, p. 160-161):

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação.

Desse modo, o estudo “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando, buscando nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

Nesta lógica, buscamos a partir das ambiências formativas a compreensão “com” o cotidiano docente, conforme será apresentado na sessão a seguir.

3.1 AMBIÊNCIAS FORMATIVAS: ESTRATÉGIAS DE ESCUTA PARA EXPERIÊNCIAS DOCENTES

As pesquisas sobre a formação de professores (KISHIMOTO, 2004; KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; DAY, 1999) têm indicado que a formação de profissionais de Educação Infantil ocorre afastada da prática profissional e de maneira fragmentada, dificultando o entendimento e a aplicação de concepções como as que Dewey (1959) já anunciava na década de 30.

Para Dewey (1959, p. 41) a intencionalidade da educação deveria ser traduzida na escolha do ambiente, dos materiais e métodos utilizados,

[...] a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir” e sim em um processo ativo e construtor, [...], mas para se pôr a matéria ou a teoria em ato ou em prática exige-se que o meio escolar esteja preparado, em extensão raramente atingida, como locais e condições para agir e fazer com utensílios e materiais de natureza física. Exige-se, ainda, que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contato direto e contínuo com as coisas.

Para analisar os impactos das mudanças das práticas no cotidiano da instituição infantil nos serviremos das categorias propostas por Dewey (1959), tendo por base tempos e espaços que traduzem concepções e crenças sobre crianças e educação. Portanto não são aspectos neutros, da mesma forma que as relações e inter-relações estabelecidas entre crianças e crianças, crianças e adultos e adultos e adultos. Essas dimensões interligam-se ao projeto pedagógico e à organização geral da instituição, na maneira como os profissionais observam, registram e avaliam o processo educativo.

As oportunidades para o desenvolvimento profissional apresentam-se dentro da instituição de educação e nela são centradas com o objetivo de resultar em benefício das crianças das famílias e das comunidades que dela participam

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). Não se trata de transferir o espaço físico da formação, da universidade e para a escola, mas de articular o conhecimento com as práticas, interligando o dia-a-dia dos professores como elemento para o desenvolvimento profissional.

A Formação em Contexto utiliza-se do processo de formação-desenvolvimento-e inovação para pessoas que trabalham em contextos educacionais, porque acontece centrada na escola e de forma contínua, com a participação dos professores e demais profissionais que nela atuam.

O foco da formação está na prática do professor e na reflexão sobre essa prática (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1992; ALARCÃO, 1998), utilizando-se das pedagogias da infância. O professor passa a ser investigador do seu trabalho (DEWEY, 1959; STENHOUSE, 1998). Ao assumir esse papel, pensa e compartilha com os demais profissionais suas percepções e descobertas, fundamentadas nas concepções das pedagogias.

Desse modo, as ambiências formativas emergem da necessidade de propor uma metodologia que propicie um protagonismo docente, de modo que, possa se pensar/problematizar e dialogar sobre as demandas que emergem do cotidiano da prática pedagógica.

Propondo, assim, experiências que possibilitem corporificar conceitos, buscando sentido e significado nas práticas cotidianas, buscando propiciar condições para que as docentes possam articular os conceitos teóricos com a prática pedagógica.

Para pensar o conceito de ambiências formativas, além do embasamento teórico nos estudos de Formosinho (2002) utilizou-se embasamento em Maciel (2000)

Para Maciel (2000) o ambiente em que o docente atua é fundamental na compreensão do processo por ele vivenciado, através de uma análise integral da realidade, envolvendo subjetividade e contexto como primordial na investigação do fluxo de trocas e significados, “ocorridas em uma rede de influências, envolvendo experientiação e expressão em um continuum mediado culturalmente” (MACIEL, 2000, p. 75).

Nesta perspectiva, compreende-se que a escola é um ambiente multifacetado nos quais as pessoas, em diferentes idades e gerações, participam ativamente, desenvolvendo relações intra e interpessoais, em que as subjetividades e

intersubjetividades são mediadas pelo ambiente. Para Della Flora e Maciel (2014, p. 63):

A ambiência decorre de um conjunto perceptivo por parte do sujeito, em que o mesmo, além de estar no contexto físico, neste caso a escola, é por ele influenciado, seja de forma positiva ou negativa, da mesma forma influenciado com suas atitudes e valores (subjetivo-intersubjetivo-mediado pelo meio). Nesse sentido, encontraremos a ambiência inter-relacional (intra/interpessoal), configurada nas relações entre alunos, professores, funcionários, cuja sincronia ou assincronia determinará uma psicodinâmica circundante nos diferentes níveis de relações (professor-aluno; professor-professor; aluno-aluno; aluno-funcionário, professor-funcionário e, de todos esses com a família e a comunidade. Já a ambiência escolar envolve esses protagonistas e o contexto físico e social da escola, em que esses se encontram em constante interação, a exemplo de como se organizam e agem as crianças, os jovens e todos os recursos envolvidos mobilizando os meios, recursos, estratégias de ensino e de aprendizagem, mas principalmente os ensinantes e aprendentes.

Assim, a ambiência envolve ambientes pedagógicos que se inter-relacionam entre si, e se comunicam através de elos motivacionais estabelecendo um processo de mediação entre pares ou estimulado pelo facilitador (mediador oficial) das atividades propostas. Organizam-se como cenários de mediação em que vão se articulando, permitindo, na complexidade do biosistema e sua evolução, uma construção transdisciplinar colaborativa, e nessa conexão manifestam-se um novo conhecimento, para além do “compartilhado”, construído na interconexão e transcendência de experiências e ideias (MACIEL, 2006).

Neste sentido, a escola é um ambiente de formação que tem o papel de promover o conhecimento, não só para seus educandos, mas também para seus docentes, sendo assim, esta pesquisa propõe a escola como um contexto potente e com inúmeras possibilidades de formação e transformação, e desse modo, propõe-se as *“Ambiências formativas como espaço de escuta para experiências docentes a fim de refletir e propor a ação pedagógica a partir das demandas emergentes”*.

Para tanto, conforme levantamento com as docentes, a partir de questionário *online* (ANEXO A) os temas definidos para as ambiências formativas foram: Experiências – Campos de experiências BNCC, Ambiências bioecológicas sustentáveis e registro e documentação.

No Quadro 7, apresentação as estratégias utilizadas em cada ambiência formativa realizadas em encontros presenciais de fevereiro a maio de 2021.

Quadro 7 - Ambiências Formativas

Tema	Referencial	Objetivo Específico:
Experiências – Campos de Experiências BNCC	FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.	Compreender os desdobramentos do conceito de currículo para/na escola da infância; Compreender as práticas discursivas da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular;
Estratégia utilizada		
Em primeiro momento foi pensado o espaço ao ar livre com fotos de momentos do cotidiano escolar, atrás de cada imagem havia um excerto do texto referência a fim de instigar a discussão. Elas foram orientadas a escolher a imagem que mais se identificavam (As imagens eram numeradas de 1 a 8) e assim, ocorria a discussão sobre o que é experiência a partir de Larrosa. Após, foi construído um mapa com possibilidades de experiências significativas e outro sobre o que não seria uma experiência.		
Ambiências Bioecológicas sustentáveis	Projeto Político pedagógico. Tese de doutorado: Ecologia do desenvolvimento humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na Educação Infantil do campo – Carina de Souza Avinio (2019)	Analisar as ambiências como proposta de atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
Estratégia utilizada		
Em primeiro momento as docentes foram divididas em grupos de duas ou três integrantes, após foi apresentado o roteiro de investigação (anexo B), e preparado um tempo para que cada grupo pudesse organizar e pensar as respostas. Após, as mesmas foram compartilhadas pelo grande grupo e a partir dos questionamentos e problematizações abrimos as discussões do próximo tema: Registro e documentação.		
Registro e Documentação Pedagógica	Suely Amaral Mello; Maria Carmen Silveira Barbosa; Ana Lúcia Goulart de Faria Documentação pedagógica: teoria e prática. Ed. Pedro & João. 2017.	Investigar as práticas discursivas de docentes de uma escola pública municipal com relação ao currículo para/na escola da infância
Estratégia utilizada		
O Ambiente foi preparado com objetos que instigassem as docentes: Estavam dispostos, um óculos de grau, um fone de ouvido e um emaranhado de espaguete, com os mesmos grupos, cada grupo optou por um objeto e explicou o porque da escolha. Posteriormente, cada objeto continha uma cartinha com um excerto do texto referência, que foi lido por uma das docentes. Foi realizado discussões sobre as possibilidades de registro e documentação o que abriu possibilidade de uma mais ambiência. A ambiência final foi um momento formativo em que o desafio foi construir a partir dos relatos do encontro anterior e dos registros das propostas fosse produzido uma mini história como estratégia de documentação. (Anexo D).		

Fonte: Elaborado pela autora

Os temas levantados previamente via questionário preliminar (ANEXO A), Ambiências Bioecológicas sustentáveis, Experiências – Campos de Experiências BNCC, Registro e Documentação Pedagógica, emergiram a partir das docentes em virtude do contexto de “implementação” da Base Nacional Comum Curricular e que emergem a partir das práticas docentes no cotidiano escolar.

Cabe destacar que a materialidade das ambiências formativas é pautada na linguagem e no discurso político e pedagógico, desse modo essa ambiência só é possível através da linguagem, na relação entre sujeitos e sentidos, ou seja, a ambiência acontece mediada⁵ por um discurso. A esse respeito, Orlandi declara: “[...] o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (ORLANDI, 2005, p.15).

Dessa maneira, sendo entendida como forma, sendo concebida como funcionamento, a língua passa a ser entendida como discurso. Conforme Orlandi, a AD não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso, e a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. (ORLANDI, 2005, p. 15). Neste sentido, todas as ambiências formativas foram gravadas em formato de áudio e posteriormente transcritas para a realização dos análises discurso proposta.

A sessão a seguir elucidará o contexto da pesquisa, a escola da infância e apresentará de forma breve os sujeitos/atores dessa pesquisa.

3.2 ESCOLA DA INFÂNCIA: O CONTEXTO DA PESQUISA

Antes de apresentar o contexto da pesquisa algumas problematizações se fazem necessárias. Primeiramente, com as palavras de Freire (1996)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A partir da experiência de Freire, argumenta-se a favor da necessidade da constituição de espaços coletivos de formação na escola, a fim de que se desenvolvam práticas de observação, registro, reflexão e discussão permanentes. Freire sugere, aos educadores, que, especialmente em seu trabalho com educação

⁵ Segundo Orlandi, mediada não no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. (1987, p. 25)

popular, tenham a preocupação de ir registrando histórias e retalhos de conversas, frases e expressões oriundas da escuta cotidiana. O registro, na perspectiva proposta por Freire, integra o ato crítico de estudar (FREIRE, 1982) e representa uma possibilidade do educador distanciar-se epistemologicamente de sua própria reflexão para melhor compreendê-la.

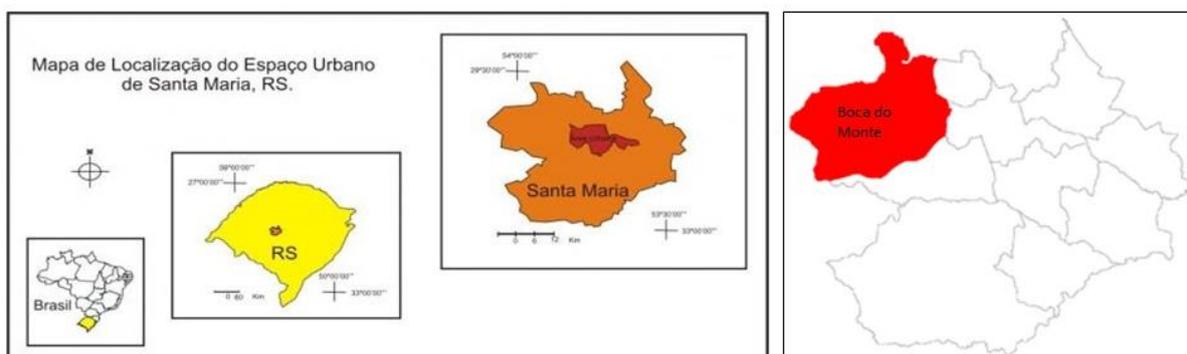
Para ele, o ato de registrar é também uma forma de exercitar a capacidade de observar, desafiando nossas certezas e mobilizando a reflexão. Ou seja, o registro, criticamente exercido, representa um legado do pensamento freireano para orientar o permanente exercício de avaliação e reflexão sobre a prática, tornando a experiência do ensino uma prática de investigação permanente. (FREITAS, 2010).

Neste interim, é importante registrar que o contexto pesquisado para além de um valor para a produção de dados para pesquisas em nível de mestrado e/ou doutorado tem também um valor afetivo, pois é também o local que me tornei professora, me apaixonei pela educação e me encantei pela infância.

A pesquisa se dará neste espaço e nessa busca pela articulação de professor e pesquisador, conceitos e conhecimentos, universidade e escola, colocando o fazer pedagógico do cotidiano escolar em evidência.

O contexto dessa pesquisa é uma Escola de Educação Infantil campo pública, localizada no município de Santa Maria/RS sua criação aconteceu em 1º de abril de 2008, sendo cadastrada no Conselho Municipal de Educação sob o nº 001 de 23/04/2008, foi credenciada e autorizada a funcionar em 29 de abril do mesmo ano. Sendo inaugurada em 02 de maio de 2008. Está localizado no Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, 7º Distrito, em uma zona considerada rural. A cidade é composta por dez (10) distritos, explicitados na figura 2.

Figura 2 - Mapa Santa Maria RS.



Fonte: Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020)

Segundo os estudos de Avinio (2019) a história da EMEI Boca do Monte é contada pelas pessoas que dela fizeram parte e estudaram na escola que até então se chamava Escola Estadual de Ensino Fundamental João Dorizon da Cruz Jobim. Em 23 de dezembro de 2007, a mesma, descredenciada para a oferta desses Cursos, deixou de integrar o Sistema Estadual de Ensino, conforme Parecer CEE/RS n.º 626/2009.

No relatório da Escola João Dorizon da Cruz Jobim conta que ela foi transformada em escola rural pelo Decreto Estadual n.º 11.644, de 26 de setembro de 1960, e ao passar dos anos foi sofrendo retificações, dentre elas a resolução n.º 11.546, de 03 de maio de 1982. Quanto ao município de localização da escola, este autorizou o funcionamento de Classe de Jardim de Infância, Nível B, pela Portaria SEC n.º 4.129, de 26 de fevereiro de 1985, e teve alterada a sua designação pela Portaria SE n.º 75, de 1º de março de 2001.

A escola foi fechada com a seguinte justificativa:

O estado precário em que se encontrava o antigo prédio da Escola colocava em risco a segurança dos alunos. Construído em madeira, a recuperação envolveria toda a estrutura física, do piso ao telhado, bem como a instalação elétrica, acarretando alto custo e tempo, o que viria a interferir no andamento do ano letivo para os alunos; 2. Escolas próximas bem estruturadas e equipadas poderiam absorver os alunos com melhor qualidade de ensino; 3. O interesse da Prefeitura em reformar o prédio para instalar, naquele local, uma creche e uma pré-escola para atender a uma necessidade da comunidade. (SANTA MARIA, 2001)

Conforme os estudos de Avinio (2019) com este entendimento e com a perspectiva de melhora do espaço físico pelo município de Santa Maria para acolher de maneira a satisfazer a qualidade de ensino para idade de 2 a 5 anos e 11 meses, a comunidade em reunião com a Diretora da Escola, com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, acordaram que o Estado faria cessão de uso do prédio da Escola para a Prefeitura de Santa Maria, visto que a prefeitura não tinha condições financeiras na época para adquirir um terreno e construir uma escola nova.

O Decreto de Criação foi encontrado nos arquivos impressos da escola e consta que a Ata n.º 06/08, de 27 de fevereiro de 2008, no qual a 8ª coordenadoria Regional de Educação repassa o prédio da escola Estadual João Dorizon da Cruz Jobim para o município de Santa Maria.

Neste processo de luta a comunidade se organizou e fez os reparos mínimos necessários, mesmo que acordado no documento nº 626/2009 que estes eram de responsabilidade do município. Após, iniciou suas atividades escolares a única escola do campo, somente de Educação Infantil do Município de Santa Maria em 2009. (AVINIO, 2019).

A escola era pequena adaptada em uma casa de madeira, conforme imagem 3. Com ajuda da comunidade, a escola era mantida com os reparos necessários, neste período, conforme relato da diretora a escola atendia em média 27 crianças e tinha como corpo docente duas professoras, sendo uma dessas a professora responsável pela escola.

Figura 3 – A velha escolinha destruída por sinistro natural em 2016.



Fonte: Acervo da Escola

Segundo discurso da DG1 no período da imagem 3: *“A escola era péssima a estruturalmente ela era de zero a nada, era uma escola toda podre, os cupins que seguravam a madeira a gente que foi reformando conforme conseguiu até outubro com aquelas chuvaradas que deu em 2016 as madeiras incharam e a escola literalmente caiu, caiu o telhado e a escola ia fechar.”*

Neste período, a comunidade escolar mais uma vez se reuniu e juntamente com os professores buscaram possibilidades para que a escola se mantivesse e as crianças fossem atendidas, no DG1 evidencia que:

“[...] eles iriam fechar pegar as crianças e levar para uma escola urbana, eu e a professora responsável pela escola resolvemos então carregar a escola nas

costas, conversamos com o diretor da Fepagro⁶ que nos emprestou esse espaço para que a gente ficasse até o final do ano. Trouxemos a escola dentro de um caminhãozinho, nós montamos a escola, tudo que tu pode visualizar aqui na escola foi feito por nós professoras a gente não teve apoio nenhum da secretaria de Educação, nunca eles vieram nos ajudar, tudo que foi feito, foi feito pelo meu pai, pelos pais, pelas professoras que estão aqui atualmente.

Figura 4 – Fachada atual da escola.



Fonte: Acervo da Escola

Cabe salientar que no ano de 2019, em diálogo com o diretor Geral da Fepagro em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a escola passa a ter a cedência do espaço oficial por tempo indeterminado.

Destacamos atual expectativa em ter oficializado este espaço, pois a proposta Pedagógica da escola vem sendo construída através do olhar para este ambiente, que é composta por inúmeros bosques, plantas, animais e por de espaço natural de mata nativa.

Atualmente a escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, através da Secretaria de Município da Educação. Atende crianças de um ano a seis anos de idade nas modalidades de creche e pré-escola em tempo integral e parcial, das 8hs às 17hs.

A Escola é a única escola de Educação Infantil do campo no Município de Santa Maria RS e, segundo o projeto político pedagógico a instituição é:

⁶ Fundação de Pesquisa Agropecuária do Rio Grande do Sul.

Única, por isso singular, cujas particularidades merecem ser observadas. Uma ambiência essencialmente rural, onde se ouve o canto dos pássaros, se corre na grama, se aprende brincando à sombra de árvores tão antigas que, quando venta, ouve-se os sussurros de suas conversas, de velhos tempos e dias em que o barulho da criançada não fazia parte daquela paisagem. Entenderemos o porquê logo em seguida. Por enquanto, vamos apreciar as mãos infantis que sentem o mundo; um gesto que marca este momento inicial do nosso projeto político pedagógico. (SANTA MARIA, 2018)

A escola está adaptada em uma casa cedida pelo Departamento de Diagnóstico e Pesquisa Agropecuária (DDPA), (antiga Fepagro), não possui infraestrutura para acessibilidade, apresenta a seguinte infraestrutura:

- Quatro salas de aulas;
- Sala da direção;
- Uma sala para leitura;
- Cinco banheiros sendo dois externos;
- Cozinha e um refeitório;
- Pátio amplo e arborizado com caixa de areia;
- Pracinha arborizada com brinquedos;
- Área para atividades e um espaço coberto com piscina de bolinhas e pula -pula e vários materiais para atividades físicas.
- Horta, casas onde são cultivados chás.

O Quadro , apresenta a organização das turmas que ocorre de forma unidocente. Atualmente a escola atende em média 80 alunos. As crianças são oriundas dos Distritos de Boca do Monte, Lajeadinho, Canabarro, Quebra dente Quilombo, Passo da Ferreira e de bairros da cidade de Santa Maria.

Quadro 8 - Organização das turmas

Turno Manhã	Turno Tarde
Berçário II	Berçário II
Turma Mista (maternal e pré-A)	Maternal (misto I e II)
Pré B	Pré A
	Pré (misto A e B)

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao quadro docente no turno da manhã, a escola conta com três professoras e duas estagiárias, diretora, uma funcionária da limpeza, e uma educadora especial uma vez na semana. No turno da tarde, a escola conta com quatro professoras, três estagiárias, diretora, uma coordenadora pedagógica, uma funcionária da limpeza, e uma educadora especial uma vez na semana.

Quanto a proposta pedagógica, segundo o projeto político pedagógico a escola⁷ propõe: *Ambiência(s) Bioecológica(s) na Infância*, buscando construir um conhecimento bioecossistêmico da ambiência escolar rural, e a consequente construção colaborativa de novos saberes/fazer pedagógicos em uma Pedagogia construída com a identidade cultural de uma escola de Educação Infantil. Tal proposta está embasada nos estudos de Urie Bronfenbrenner (1999).

Cabe destacar, conforme já abordado anteriormente a escola é uma escola localizada no contexto rural, caracterizada como a única escola campo de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS.

A Educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana.

Dessa forma, importante considerar, que a educação do campo, é uma educação voltada para um público-alvo específico, e que, portanto, necessário que a educação fornecida nas escolas situadas no campo considere a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem. Valorizando e enriquecendo ainda mais essa cultura camponesa que historicamente foi e, ainda é menosprezada e subjugada pelas pessoas do meio urbano. O caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos “membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança”. (BRASIL, 2003, p.24).

No contexto de escola campo ao ser questionada sobre o histórico da escola e sua documentação pedagógica DG1, afirma que: *“Não tinha proposta pedagógica! Quando eu cheguei procurei os documentos do PPP, não tinha documentos nem impressos e nem digitais e eu até entrei em contato com a coordenadora do*

⁷ O projeto político pedagógico (PPP) utilizado nesta sessão é a versão de 2018, no momento da escrita do projeto o PPP estava em reelaboração na escola.

município na época e ela também não tinha acesso a esses documentos. Segundo informações, a diretora que saiu, levou esses documentos em pen drive e acabou que o documento ficou com ela, então eu não tive acesso a nenhuma proposta pedagógica da escola.

Nesta perspectiva, a primeira versão do Projeto Político Pedagógico escolar em arquivo é do ano de 2018.

Para uma melhor elucidação da historicidade da escola pesquisada na Figura 5 apresenta-se uma linha do tempo dos acontecimentos.

Figura 5 - Historicidade da escola pesquisada



Fonte: Elaborada pela autora

Neste sentido, e na busca por um referencial que permitisse o protagonismo do campo, do espaço escolar e das possibilidades que o espaço proporciona, o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2018) é pautado no pensamento de Urie Bronfenbrenner (1999), com o Paradigma Bioecológico e a Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, traz elementos teórico-conceituais de importante valor para compreendermos o desenvolvimento infantil de maneira complexa, a partir do Modelo Bioecológico: pessoa, processo, contexto e tempo (P- P- C- T).

Como estratégias teórico/metodológicas para o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas o projeto político pedagógico (SANTA MARIA, 2018), propõe Ambiências Bioecológicas sustentáveis, estas caracterizadas como:

Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. Inscrita na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a Educação Infantil conecta-se ao Holos, o Todo, do qual cada criança deve sentir-se pertencente, cultivando o amor e cuidado ao Planeta e à natureza da qual faz parte. As ambiências bioecológicas sustentáveis têm o propósito de situar a criança dentro do contexto e organizar as relações que estabelece com os outros, construindo assim a sua subjetividade e a identidade. (AVINIO, 2019 p. 142)

A ambiência envolve ambientes pedagógicos que se inter-relacionam entre si, e se comunicam através de elos motivacionais estabelecendo um processo de mediação entre pares ou estimulado pelo facilitador (mediador oficial) das atividades propostas. Organizam-se como cenários de mediação em que vão se articulando, permitindo, na complexidade da biossistema e sua evolução, uma construção transdisciplinar colaborativa, e nessa conexão manifestam-se um novo conhecimento, para além do “compartilhado”, construído na interconexão e transcendência de experiências e ideias (MACIEL, 2006).

A proposta desta pesquisa considera os processos de atuação da BNCC -EI, que teve seu processo de escrita e homologação concomitante com a escrita do projeto político pedagógico da escola pesquisada.

A partir do questionário preliminar é possível compreender o contexto do corpo docente da Escola pesquisada, todas as docentes possuem pós-graduação e todas trabalham em regime de 40 horas semanais, com turmas diferentes (com exceção da diretora).

Quando questionadas sobre as condições de trabalhos a DP7 salienta que:

A infraestrutura na EMEI apesar de pensada com muito amor e carinho para permitir as nossas crianças uma infância com experiências significativas, nos preocupa, pois, nosso espaço foi cedido por tempo indeterminado. Assim improvisamos o espaço da escola em uma casa que era utilizada como abrigo para pesquisadores na Fepagro. Temos preocupações relacionadas a parte elétrica, bem como de encanamento, tamanho e quantidade de salas inapropriadas para o número de alunos etc. Tenho 18 alunos no turno da manhã e 24 à tarde (2 incluídos). Os desafios sempre existem, por exemplo neste ano só foi possível contar com auxiliar na turma a partir de setembro, o que sobrecarrega os profissionais, pois na Educação Infantil temos em nossas mãos, principalmente no início do ano o desafio da adaptação e consolidação da rotina, que no caso da turma mista envolve almoço, escovação e dormitório.

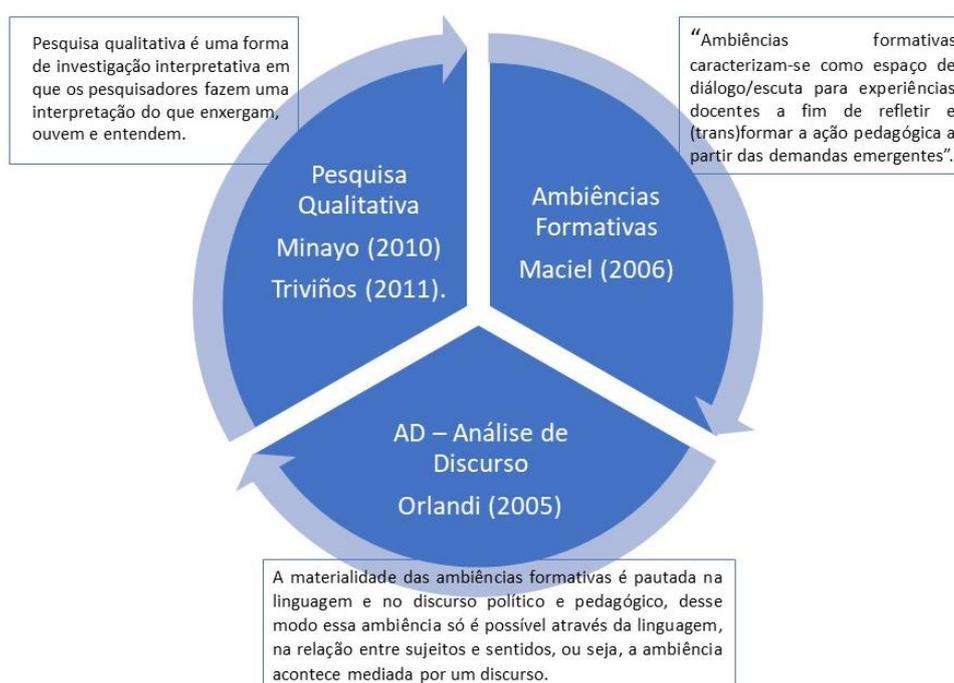
Segundo Ball (2016, p. 37) “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações no âmbito institucional.” Para os autores, as tentativas de entender como e por que as políticas são encenadas, raramente, se alguma vez, incluem detalhes de orçamento ou de edifícios em seus limites. Os contextos são magicamente desmaterializados na forma que as escolas são representadas nas muitas análises de políticas.

Assim, a elaboração de políticas e os elaboradores de políticas tendem a assumir os ambientes “melhores possíveis” para a “implementação”: Construções, estudantes e professores e até mesmo recursos ideais. Em contraste, tentamos

romper com essa versão de escolaridade, introduzindo a “realidade” das nossas escolas do estudo de caso com seus contextos situados, suas culturas e desafios profissionais específicos, e suas pressões e seus apoios diferentes.

Na Figura 6, apresenta-se a síntese da pesquisa, de modo como os conceitos teóricos-metodológicos dialogam entre si, na busca pelos processos de atuações da BNCC-EI na escola pesquisada.

Figura 6 - Síntese da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da perspectiva de Orlandi (2016), no tópico a seguir será apresentado os conceitos da Análise de Discurso (AD) que serão utilizados no decorrer desta pesquisa.

3.3 ANÁLISE DE DISCURSO COMO DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO

As políticas públicas educacionais, no presente estudo especificamente a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, são formuladas a partir de um processo cuja materialidade se expressa na legislação, nos documentos que são produzidos e na elaboração destas políticas como discursos.

Esta materialidade discursiva está em diferentes lugares, por exemplo em relação à política de formação de professores, nos projetos políticos pedagógicos nos programas de formação continuada de professores e também nos materiais didáticos produzidos. Estas políticas são discursos, elas dizem, silenciam sobre seus objetivos, são lidas, interpretadas, produzidas e atuadas em diferentes situações.

Nesta pesquisa conforme já apresentado, consideramos, pela AD a política como discurso, produzido em dado contexto material, permeado pela historicidade, pela ideologia⁸, compostas por tramas, tecido de interdiscursos, presentes nas diferentes posições do sujeito. Discursos que deslizam e produzem efeitos de sentido.

A Análise de Discurso de linha francesa tem como referência fundadora Michel Pêcheux (1938-1983). Como filósofo, Pêcheux propôs uma análise capaz de relacionar língua, sujeito e ideologia, filiada nos domínios da linguística, do materialismo histórico marxista e da psicanálise lacaniana (ORLANDI, 2015). Optamos pelo desafio de nos aproximar da AD, inicialmente por meio das obras de Orlandi (2015) e Pêcheux (1995), considerando os elementos do político e do ideológico que permeiam as relações dos sujeitos com a Base Nacional Comum Curricular.

Neste sentido, apresenta-se os conceitos bases da Análise de Discurso (AD) que pautaram os dispositivos analítico dessa pesquisa. Para isso, parto da noção de recorte, pois trarei nessa escrita, definições e conceitos de dispositivos analíticos que serão utilizados como referência para proceder às análises sobre o Discurso Pedagógico (DP) dos professores nas ambiências formativas, da entrevista com a gestora (DG) e o Discurso Político (DPB) presente na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e no currículo escolar.

A proposta desta investigação foi pensada em acordo com o que Pêcheux e Orlandi discorrem sobre o discurso. Partindo, da noção de discurso como lugar de mediação, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive. (ORLANDI, 2005).

⁸ Significa, de modo geral, um sistema de ideias, valores e compromissos que podem entrar em conflito de acordo com as visões de mundo, atividades de grupos ocupacionais ou identidades, programas políticos ou movimentos sociais, girando em torno de três principais aspectos: legitimação, conflito de poder e estilo de argumentação (APPLE, 2006).

Para tanto, foi selecionado algumas noções que funcionam no dispositivo de análise, tais como: linguagem, discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva e prática discursiva. Tais dispositivos perpassam os caminhos teóricos escolhidos para este estudo, bem como estarão presentes nos procedimentos metodológicos e na análise do *corpus* da pesquisa propriamente dita.

Assim, para melhor compreensão dos dispositivos, no Quadro 9, será explicitado cada conceito.

Quadro 9 - Dispositivos Teóricos

Dispositivo	
Linguagem	A AD, por sua vez, entende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Relaciona a linguagem à sua exterioridade: não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com homens expressando-se oralmente e por escrito, falando produzindo sentidos, enquanto sujeitos e enquanto membros da sociedade. Em conseqüência, considera o lingüístico como parte da prática do discurso e vê a história e a sociedade como indissociáveis do fato que significam. Trata o discurso como palavra em movimento, prática de linguagem. A língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico, que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. A linguagem deve ser entendida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.
Discurso	Esta mediação (da linguagem) é feita pelo discurso, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive.
Sujeito	Ser social, inscrito em um determinado momento histórico, dotado de insciente e interpelado pela ideologia.
Ideologia	A ideologia não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou ocultação da realidade, mas como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história. Por outro lado, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. Para Pêcheux (ORLANDI, 2003, p. 49), o mundo não é diretamente apreensível quando se trata de significação, pois o vivido dos sujeitos é constituído pela ideologia.
Formação discursiva (FD)	Conjunto de enunciados histórica e socialmente inscritos, relacionando-se com uma identidade enunciativa associada a uma comunidade social, definindo-lhe objetos do discurso, conceitos, escolhas temáticas e, por vezes, gênero preferencial. Pode-se, então, falar de uma FD comunista, católica, feminista ou ainda científica, médica ou acadêmica.
Prática discursiva	As práticas discursivas são processos de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, pois essas relações de linguagem são na verdade relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados.
Sentido	Se as palavras não têm um sentido em si mesmas, é porque derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

Fonte: Elabora pela autora a partir de Orlandi (2015)

A partir desses dispositivos analíticos, compreendendo a escola como um importante aparelho ideológico do estado⁹. Compreende-se os sujeitos da escola, professores estudantes e comunidade escolar dentro dessa organização hierárquica, de modo que existe um lugar institucional para cada um.

É desses lugares enunciativos que os sujeitos falam na instituição escola, produzem conceitos e atuam sobre as políticas públicas. Conforme Cardoso, acredita-se que a “instância da subjetividade enunciativa submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito por ele”. (CARDOSO, 2005, p. 51).

Acredita-se que analisar o discurso pedagógico que se produz na escola é um tema relevante para os processos de atuação da BNCC-EI, pois todas as ações que acontecem na escola são mediadas por um discurso. No decorrer deste estudo buscou-se a investigação das práticas discursivas que são protagonizadas pelos sujeitos desta instituição, especificamente o discurso produzido pelos professores de Educação Infantil.

Nesse sentido, os interlocutores do Discurso Pedagógico (DP), os professores, não podem ser considerados apenas como sujeitos empíricos, mas também “[...] como representação de lugares determinados na estrutura social [...]”, pois cada sujeito inscreve-se em uma determinada Formação discursiva (FD)¹⁰ que define os limites do que pode ser dito ou não em um determinado contexto histórico.

Sabe-se que o discurso pedagógico, na maneira como está organizado, inserido numa lógica social, pode pautar-se como um discurso autoritário, que situa o professor no lugar de quem sabe e ensina e o estudante no lugar de quem não sabe e precisa aprender. Trata-se, portanto, de um discurso sem nenhuma neutralidade. Ainda em conformidade com Cardoso (2005), admite-se que o DP sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário.

Todavia, em relação as políticas públicas educacionais qual será posição dos professores? Segundo, Lima (2008) muitas vezes os professores quando diante das políticas não se sentem preparados para desempenhar o seu papel, ora porque

⁹ Louis Althusser (1918-1990), filósofo marxista francês, declarou que, na sociedade capitalista, a escola é o mais importante dos AIE, superando até mesmo a família, a igreja e os órgãos de comunicação.

¹⁰ Segundo Orlandi, as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (1987, p. 27)

durante o seu processo de formação inicial os saberes adquiridos estavam aquém das exigências expressas pelas atuais políticas educacionais, ora porque o local em que ele atua, a forma como ainda entende o processo educacional também se apresenta em defasagem em relação as propostas educacionais atuais.

Neste interim, esta relação dos professores diante dos processos de atuação das políticas públicas, mais especificamente, da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil será o foco desta pesquisa, buscando os discursos, as práticas discursivas que emergem neste processo.

O *corpus* analítico dessa pesquisa se dá a partir as ambiências formativas e da entrevista com a gestora da escola pesquisada. Os encontros foram registrados em áudio e depois transcritos de maneira integral. O tratamento das entrevistas, a seleção dos discursos, o processo de analisar¹¹ e interpretar evidências, não ditos, ou ditos de outra forma, foi árduo.

Neste processo de escrita e de análise, alguns recortes foram necessários e para tanto, a utilização de algumas estratégias para compor o corpus analítico dessa pesquisa, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Itálico, “aspas duplas” e /Barras/

“Aspas duplas”	As aspas indicam “uma espécie de lacuna, de vazio a ser preenchido interpretativamente” (MAINGUENEAU, 2004). Além disso, o uso das aspas duplas continua sendo uma norma técnica da transcrição textual (literal) da obra de um autor
Negrito	O negrito para enfatizar palavras ou trechos nos discursos;
/ Barra /	Para indicar as possibilidades de sentidos
[colchetes]	O colchete para adicionar sentidos, prefixos ou sufixos que complementam ou transformam como [auto]regulação ou [in]eficiência, por exemplo. E também hipóteses de não-dito.
<i>Itálico</i>	as fontes em <i>itálico</i> como recurso para dar destaque as análises ao longo do texto para as palavras, as expressões, os discursos que carregam sentidos complementares, retiradas dos quadros e retomadas na escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na construção do *corpus* analítico, os discursos produzidos nas ambiências formativas e na entrevista com a gestora foram reunidos em blocos, (em quadros) que agrupam os discursos, com títulos que remetem a nossa análise e interpretação.

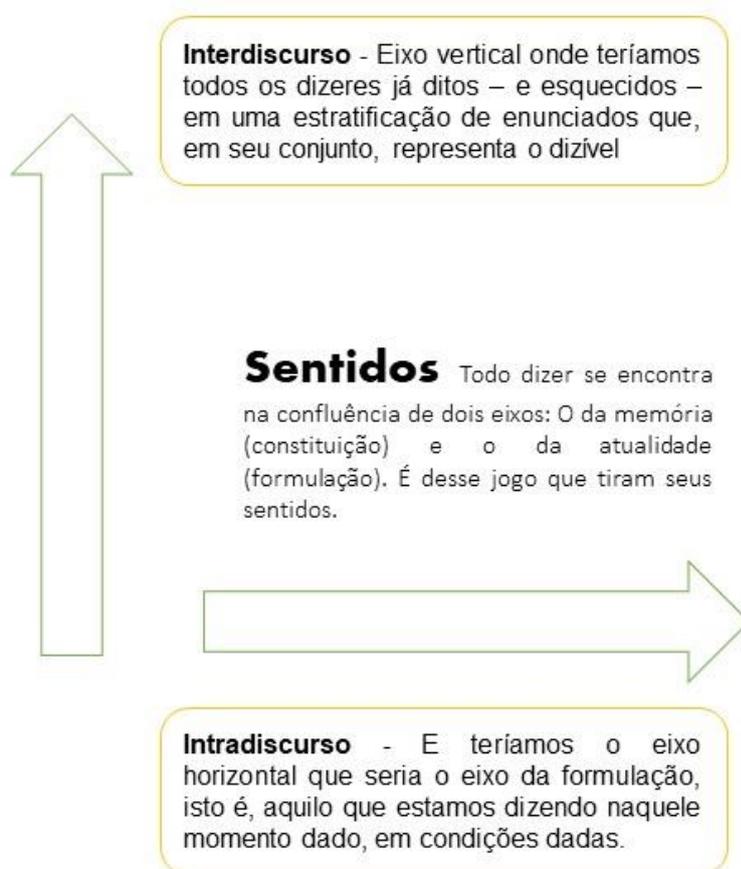
¹¹ Enquanto pesquisadora, houve momentos de conflito, de retorno a enfoques de pesquisa utilizados em outros momentos como, por exemplo, à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), trazendo, desse modo, uma análise extensiva, tentando controlar a descrição e a interpretação, fixando-nos no conteúdo do texto, processos próprios da Análise de Conteúdo.

Os gestos de interpretação baseiam-se na busca de sentidos a partir do interdiscurso, este que segundo Orlandi é caracterizado por memória, que já está lá, o que fala antes em outro lugar, ou seja, é chamado de memória discursiva: “O saber discursivo que torna possível todo dizer. [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (2015, p. 29)

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, em sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, remeter ao que foi dito antes.

Disso se deduz que há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido em suas formulações. Conforme Figura 7.

Figura 7 - Inter e intra: Discursos e a produção de sentidos



Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

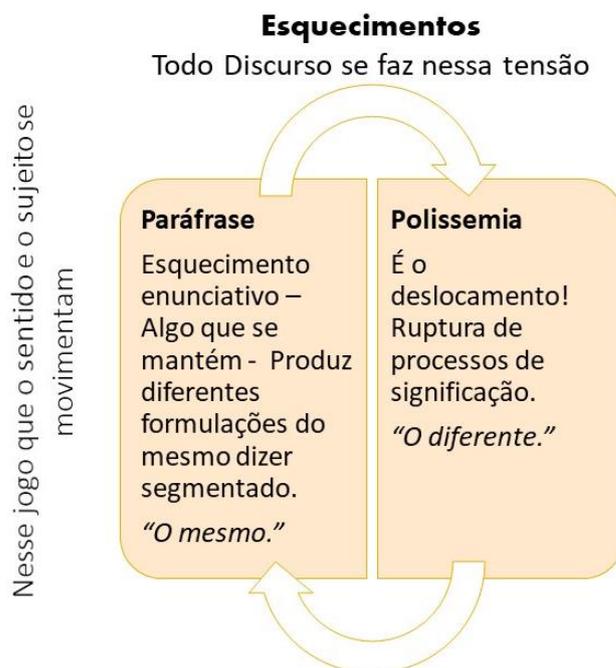
Orlandi (2015), ainda explicita que o interdiscurso é afetado pela memória, mais especificamente pelo esquecimento. Para a autora, o esquecimento é composto por duas formas, um pela ordem da enunciação e o outro pelo esquecimento ideológico.

O esquecimento da ordem da enunciação se caracteriza pela formação de “[...] famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro.” (ORLANDI, 2015, p. 33). Este esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que já uma relação direta entre o pensamento e a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. O esquecimento ideológico é da instância do inconsciente e resulta do modo que somos afetados pela ideologia. Assim:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer tem algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer segmentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015, p. 34)

Na Figura 8 ilustramos esse jogo de forças entre paráfrase e polissemia.

Figura 8 - Esquecimentos



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2015)

Essas duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

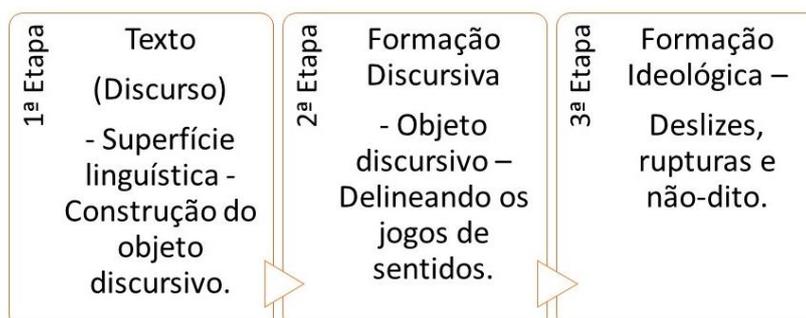
Orlandi (2015) afirma que ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não por outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui a relação entre eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica com o mundo, através da ideologia. Considerando o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isso porque, só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz significa em suas palavras.

É importante destacar que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” sentidos dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Conforme os conceitos já apresentados nessa pesquisa, a proposta analítica desta tese é a construção de um dispositivo analítico, esse dispositivo busca colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos em suas palavras.

A proposta analítica se dá em três etapas, conforme Orlandi (2015) explicita na Figura 9.

Figura 9 - Etapas da Análise do Discurso



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Orlandi (2015)

Na primeira etapa, o analista, no contato com o texto, procura ver nela a discursividade na busca de construir a etapa 2: O objeto discursivo por meio da elaboração das formações discursivas que subsidiarão as posteriores análises, estas em terceira etapa pautada pela busca de sentidos guiada pelos esquecimentos: Paráfrase, polissemia, monossemia, metáforas e das relações do dizer e do não dizer, conforme figura 10.

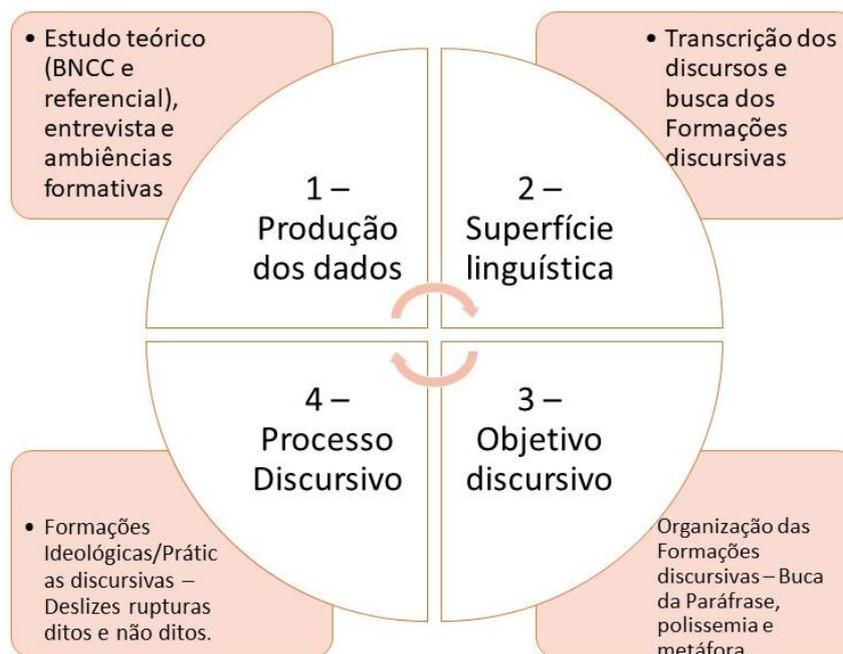
Figura 10 - Dispositivos analíticos



Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, nos sentimos desafiadas a compreender a AD, estabelecer as noções que orientaram a análise: interdiscurso, a paráfrase e a polissemia... Por consequência o deslizamento de sentidos nos movimentos entre paráfrase e polissemia. Outro desafio foi compor o *corpus* analítico (conforme Figura 10), considerando a extensão de 30 páginas de recortes dos DP, DG e dos DPB, tratando-os, analisando-os, até chegar aos quadros que apresentamos.

Figura 11 - Quadro síntese da AD



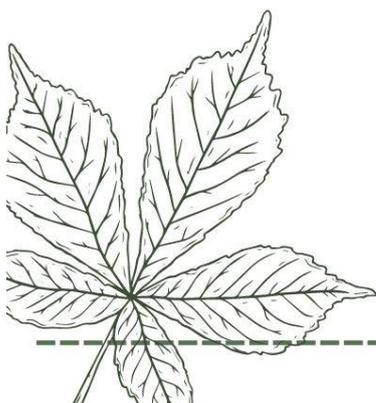
Fonte: Elaborado pela autora

Assim, os movimentos discursivos e o processo de busca ao analisar as noções de sentido que se mesclam, se misturam, se imbricam, possibilitando a analogia com as cores que permitem o movimento, o deslizamento das noções discursivas e seu complementar oposto correspondente, até chegar no tom dos processos de atuação da BNCC-EI e nas sobreposições de Ambiências e Experiências que concentra todos estes sentidos, mesmo que ora um ou outro esteja em evidência.

No capítulo a seguir, aborda-se o conceito de políticas públicas buscando diálogos na Educação Infantil, caracterizando esta etapa da Educação Básica como Escola da Infância, local experiências pautado no protagonismo infantil.

Do político ao pedagógico

Interfaces do cotidiano Infantil



4 DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS: TECENDO DIÁLOGOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

“No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201)

Com as palavras de Ball, Maguire e Braun apresentamos esta sessão, compreendendo a escola como centro do processo de atuação das políticas públicas e os professores como protagonistas neste processo, justificando assim, a posição de pensar em processos de atuação em contraposição a processos de implementação de políticas públicas.

Para iniciarmos as discussões faz-se necessário compreender o conceito de políticas públicas, sendo assim, esta pesquisa parte da percepção das políticas como formações discursivas: “[...] elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção de ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173)

Entende-se também que a política envolve a criação de ordem, isto é, “[...] entendimentos compartilhados sobre vários participantes como irão agir em circunstâncias particulares.” (COLEBATH, 2002, p. 116). Nas escolas, parte da “criação de ordem” pode ser entendida por governamentalidade¹², acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas e, por meio de produção de artefatos culturais. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173)

Ainda, as políticas podem ser consideradas como representações de conhecimento, poder e discursos:

Discurso de políticas também agem e influenciam intertextualmente um ao outro. Funcionam em/contra as práticas cotidianas da vida escolar e

¹² Noção de “governamentalidade” também está intimamente relacionada a assuntos pedagógicos e educacionais. Em outras palavras, diríamos que o que o professor Foucault chamou de governo pode ser compreendido de maneira muito mais aprofundada, se, tomando distância das doutrinas políticas e econômicas, nos aproximarmos dos discursos e das práticas pedagógicas modernas. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma precaução metodológica e de uma aposta teórica: precaução metodológica na medida em que não devemos confundir o governo, lido sob a lente da noção “governamentalidade”, com assuntos relativos só ao Estado, aos partidos políticos; aposta teórica, se compreendermos melhor a noção de “governamentalidade” e se reconhecermos que as práticas pedagógicas são, fundamentalmente, práticas de governo (de condução da conduta própria e dos outros) e que, desde o século XVI pelo menos, essas práticas têm ocupado um lugar central nos processos de governo da população. (DÍAZ; RAMÍREZ, 2014, p. 53)

configuram-se sobre e contra ou interagem-se em discursos existentes. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 173)

Partindo dessas percepções é necessário salientar que nesta pesquisa compreendemos que as políticas produzem efeitos em todos os contextos¹³, portanto os sentidos estão sendo produzidos já em seu processo de escrita, e desse modo, não entendemos a política de forma linear ou de cima para baixo. Assim, a sessão não buscará tecer um histórico¹⁴ sobre as políticas públicas no Brasil, ou estabelecer relações entre a Federação e suas unidades, estados e municípios, em contrapartida serão apresentados os conceitos centrais desta pesquisa, problematizando as possíveis teias que se estabelecem e os sentidos que tais provocam.

Partindo do conceito de políticas públicas já apresentado na pesquisa, é necessário pensar sobre os processos de atuação dessas políticas, segundo os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) é extremamente complexo e trata-se de uma alternância entre modalidades.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar entre essas duas modalidades, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer e o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática, que “[...] é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Diante do cenário, entende-se que não é possível implementar uma política em prática, simplesmente traduzir a escrita da política em prática, entende-se ainda, que o processo de “implementação” da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, depende de uma série de fatores que irão além da política escrita, tais como, financiamento da educação, questões estruturais, formação de

¹³ O Ciclo de Políticas foi formulado pelo sociólogo Stephen Ball, sob a ótica de Mainardes (2006) ele consiste em “um método” para análise de políticas que “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

¹⁴ Para melhor compreensão do contexto histórico e das políticas que sucederam a Base Nacional Comum Curricular sugere-se a leitura da dissertação de Mestrado Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos. No capítulo Educação Infantil no Brasil: movimentos políticos capítulo Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS_PPGEDUCACAO_2018_SOUZA_DAIANE.p](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS_PPGEDUCACAO_2018_SOUZA_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

professores a nível inicial e continuada, etc. Todos esses processos/fatores impactarão de maneira direta nos processos de atuação das políticas.

As premissas aqui apresentadas serão fundamentais para a construção dessa pesquisa, estas, são oriundas do livro: “Como as escolas fazem políticas: A atuação em escolas secundárias” que narra um projeto financiado pela principal agência de pesquisa do Reino Unido, com a intenção de “[...] “testar” e desenvolver as ideias sobre atuação das políticas” (BALL, 2016, p. 25).

O projeto buscou “[...] o desenvolvimento de uma teoria de atuação das políticas [...]”, que pudesse ser usada e ampliada por outros pesquisadores; (assim como buscaremos realizar nesta pesquisa). O projeto teve como questões orientadoras da pesquisa: Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles? Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam as políticas? (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 25).

A partir dos questionamentos os autores buscaram romper com a visão de uma escola ideal proposta pelas políticas, conforme já abordado nesta pesquisa, as políticas muitas vezes são pensadas para contextos que não condizem com a realidade da maioria das escolas. Assim, os autores buscaram um dispositivo heurístico para as análises de políticas, tendo como base principal o contexto estudado, articulado ao aspecto material, estrutural e o relacional. “Esses aspectos são essenciais, e, segundo os autores, muitas vezes, não são abordados nas análises de políticas públicas. Para eles, o contexto é único em cada escola, mesmo que, em princípio, pareçam similares.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45).

O olhar para o contexto estudado, a compreensão dos limites e o conhecimento sobre a realidade das escolas é um potente instrumento para a análise de políticas públicas. Assim, Ball; Maguire e Braun (2016) organizam as questões fundamentais para as análises de políticas públicas evidenciado no Quadro 11.

Quadro 11 - Dimensões contextuais da atuação da política

Contexto	Explicação
Contexto situado	Localidade, histórias escolares e matrículas
Culturas profissionais	Valores, compromissos experiências dos professores e gestão política na escola
Contextos Materiais	Funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura
Contextos externos	Grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressão e expectativas de contexto político, classificação de avaliação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ball; Maguire e Braun (2016).

Os contextos apresentados no Quadro 10 articulados ao referencial metodológico orientarão esta pesquisa compreendendo que a interpretação trata de uma estratégia de decodificação da política, a partir da interação das demandas da escola com as necessidades políticas apresentadas. Isso significa que a leitura da política é realizada com a finalidade de se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

Neste sentido, no Quadro 12 apresenta-se os discursos sobre o contexto situado.

Quadro 12 - Discursos e contextos

Contexto	Discurso – DG1
Contexto situado	<p><i>“/em 2016 as madeiras incharam e a escola literalmente caiu, caiu o telhado e a escola ia fechar. /”</i></p> <p><i>“/eu e a coordenadora (...) resolvemos então carregar a escola nas costas, conversamos com o diretor Ricardo que nos emprestou esse espaço para que a gente ficasse até o final do ano. /”</i></p> <p><i>“/tudo que tu pode visualizar aqui na escola foi feito por nós professoras a gente não teve apoio nenhum da secretaria de Educação. /”</i></p> <p><i>“/eu tenho orgulho da escola, porque é um espaço que a gente está construindo com aquilo que a gente acredita tudo que tem aqui /”</i></p> <p><i>“/Não tinha proposta pedagógica! Quando eu cheguei procurei os documentos do PPP, não tinha documentos nem impressos e nem digitais/”</i></p> <p><i>“/Está se tornando um contexto mais participativo mais colaborativo. (...) no sentido que é uma caminhada longa, não é uma caminhada que se dá em um curto espaço de tempo/”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme já mencionado nesta pesquisa, o contexto situado tem uma história singular, em que a escola passou por um processo de luta e reconstrução de seu espaço. A partir do discurso da gestora é possível elencar as FDs e o interdiscurso presente compreendendo a responsabilização do grupo docente em contraponto a [in]responsabilização das unidades gestoras municipais.

O desenho discursivo também desenvolve um sentido de processo, de trajetória do grupo docente no desenvolvimento da proposta pedagógica permeado, mais uma vez pelo sentido de responsabilização. É no interdiscurso que a busca por legitimidade se produz, evidenciando que muitas vezes as demandas emergentes do cotidiano escolar se distanciam do contexto da escrita das políticas públicas. Cabe destacar o lugar de fala da gestora, o lugar de gestora enquanto imaginário social e o nível de responsabilidade que a mesma exerce.

Conforme Souza (2007), a gestão escolar pode ser entendida como um processo político em que se ocorre uma disputa de poder, explícita ou implícita, por meio da qual as pessoas agem sobre ela, tendo por referência seus próprios olhares interesses acerca de todas as etapas desse processo, visando a garantir que suas visões de compreender a instituição e seus objetivos prevaleçam, em detrimento dos demais sujeitos, fazendo com que os demais sujeitos ajam conforme sua vontade.

A AD refere-se à forma sujeito para situar como ocorre o processo de identificação do sujeito com a FD que constitui seu discurso. Há uma trama de discursos disponíveis na base do interdiscurso na qual o sujeito desenvolve sua produção discursiva, tomando para si alguns dizeres e não outros, conforme as determinações de sua própria FD que, como já dito, irão determinar e situar o discurso em um dado lugar e não em outro.

Neste sentido, a FD: DG1: *“tudo que tu pode visualizar aqui na escola **foi feito por nós professoras a gente não teve apoio nenhum da secretaria de Educação.**”* A gestora utiliza-se da paráfrase para reiterar sua posição frente aos desafios emergentes. Intensificando os sentidos de responsabilização/[in]responsabilização por parte dos docentes e dos gestores responsáveis pela rede de ensino.

A FD, */resolvemos então **carregar a escola nas costas***/ a gestora utiliza-se da metáfora para exemplificar o processo de reconstrução escola e o nível de responsabilidade do corpo docente com o contexto escolar.

No que se refere ao contexto da cultura profissional as FD serão apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 - Discursos e culturas profissionais

Contexto	DG1
Culturas profissionais	<i>“/um grupo de professores que acredita na proposta esse grupo está estudando voltado para essas ambiências/”</i>
	<i>“/tudo que tu pode visualizar aqui na escola foi feito por nós professoras/”</i>
	<i>“/Quando eu cheguei procurei os documentos do PPP, não tinha documentos nem impressos e nem digitais/”</i>
	<i>“/Começou do zero! Ela começou a partir do nada, a partir do que a gente acreditava em termos de projeto pedagógico/”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Referente a cultura profissional a gestora discorre sobre um grupo engajado que conforme as FD: *“/acredita na proposta/*, *“/grupo está estudando/”* e *“/feito por nós professoras/”*. Nas FD há uma manutenção no discurso pedagógico referente a cultura profissional do contexto pesquisado. Observa que tu precisas

Um dos grandes desafios da gestão escolar é a unificação de sua proposta pedagógica, conforme afirma Luck (200, p. 23), “[...] a gestão escolar se configura em uma liderança democrática, porém de ressonância dialética junto a um grupo unificado, a partir dos conflitos existentes na realidade e que possam ser reconstruídos em perspectiva dialógica na busca do bem comum”.

Gadotti (1992, p. 29) afirma que a gestão democrática requer “[...] uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade”. Desta forma, a escola deve ser vista por todos que dela participam como uma instituição de todos, que exige mudanças de mentalidade para a efetiva integração e participação da comunidade. Assim, é preciso que velhas ideias sejam deixadas de lado, e novas perspectivas sejam criadas.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico as FDs evidenciam: *“/Quando eu cheguei procurei os documentos do PPP, não tinha documentos nem impressos e nem digitais/”*, *“/Começou do zero! Ela começou a partir do nada, a partir do que a gente acreditava em termos de projeto pedagógico/”*.

Na formação discursiva a gestora em seu não-dito refere-se a [ausência de proposta pedagógica] e a [fragmentação do grupo docente anterior a sua chegada na escola]. O discurso evidencia alguns dos desafios da gestão escola.

Segundo Lima e Morais (2021) o PPP deve ser elaborado de forma coletiva, com a participação de todos os sujeitos da escola, como professores, gestão, funcionários, pais, alunos e comunidade local. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e de qualidade social. Todas as atividades desenvolvidas pelos sistemas de ensino aspiram ao avanço dos indicadores na avaliação escolar e a contribuição da comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores, coordenadores, ex-alunos). Portanto, a gestão democrática pode ser considerada como sendo princípios de integração da escola a família, comunidade e sociedade, descentralização, participação democrática no processo educacional, maioria dos professores em colegiados e comissões. Em relação ao contexto material, apresenta-se o Quadro 14.

Quadro 14 - Contexto material

Contexto	DG1
Contexto material	<i>“/Uma dificuldade é a falta de gente para trabalhar na equipe diretiva, segunda dificuldade é a questão da internet neh que faz muita falta.”</i>
	<i>“/Eu acho que falta funcionário para ajudar a limpar pátio para ajudar a cuidar, ajudar enfim.”</i>
	<i>“/Os pedidos tem que ser feito milhões de vezes para que alguém possa vir nos ajudar na questão de limpeza de pátio.”</i>
	<i>“/Quanto a smed eu também sinto falta de mais apoio”.</i>
	<i>“/Eu ainda sinto falta assim de uma maior atenção pra nós que nós somos especificidades neh por ser a única escola então teria que ter um olhar mais atento, eu acho, para a escola do campo de Educação Infantil.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Nas FDs reiteram a repetição do termo “/falta” é um discurso de um gestor diante das suas demandas cotidianos. O não-dito refere-se a [solidão do gestor diante do cotidiano escolar]. Ainda, é importante destacar que a repetição é ativação da memória de uma luta dos movimentos sociais por melhorias as escolas públicas.

Os estudos do Lück (2009) afirmam que os desafios, dificuldades e limitação na tentativa de possibilitar a superação. Observar e desenvolver o que de melhor existe nas pessoas ao seu redor, partindo com uma visão proativa da sua atuação. “Ter uma visão clara diante da missão dos valores educacionais permitindo a compreensão dos indivíduos na expressão de suas atitudes.” (LÜCK, 2009, p. 75)

Quadro 15 - Contexto externo.

Contexto	DG1
Contextos externos	<p><i>“O orçamento a gente recebe uma verba do PRODAI, são duas verbas na verdade, uma para alimentação e outra para equipamentos, essa verba vem em torno de uns seis mil por ano que a gente começou a receber a partir desse ano passado.”</i></p> <p><i>“Mas eu caracterizo como uma verba pouca para uma escola com 75 crianças.”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

As FDs referente aos contextos externos ratificam os contextos apresentados anteriormente, o não-dito no discurso *“Mas eu caracterizo como uma **verba pouca.**”* Reitera [a falta de recursos nas escolas públicas].

A gestora ainda explana sobre as verbas que a escola recebe até o momento da realização da entrevista, sendo apenas verbas destinadas para alimentação e estas começaram a ser recebidas apenas no ano de 2020.

É importante relacionar o financiamento da educação com a qualidade educacional. Como é possível garantir qualidade no atendimento de crianças pequenas e bem pequenas diante desse contexto?

Dourado e Oliveira (2009) afirma que é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Neste contexto, é preciso compreender o *locús* da pesquisa, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica passou por um longo processo de legitimação e regulação até a consolidação do seu caráter educativo e sua inclusão nos programas de financiamentos educativos.

Neste processo, destacamos os estudos de Didonet (2001), Andrade (2010), Kuhlmann Júnior (2004, 2007) Kramer (1994, 1997, 2000, 2009), contribuindo e constituindo a função social, política e pedagógica da educação das crianças pequenas tem sido influenciada por uma série de fatores.

Um marco importante foi a inclusão da garantia de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, entre os deveres do Estado referentes à educação contidos no Art. 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o que foi quatro anos depois corroborado no Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

(BRASIL, 1990). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e isso trouxe consequências fundamentais para a área, como as determinações referentes à formação mínima exigida para os professores e a necessidade de contar com uma proposta pedagógica.

Assim, a educação das crianças em unidades de Educação Infantil passa a ser um direito desses sujeitos e deve ser efetivada nos moldes estabelecidos para toda a Educação Básica. Todo esse processo foi ocasionado por movimentos de lutas que buscavam além do acesso, a qualidade da educação para crianças pequenas.

Na busca de acesso e qualidade em 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹⁵ um material elaborado pelo Ministério da Educação para integrar a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1998) o material é composto de uma coleção de três volumes. Um documento introdutório, que apresenta uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil.

Em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) (DCNEI) apresentam diretrizes obrigatórias que definem os princípios orientadores que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem adotar. São definidos também os princípios orientadores das Propostas Pedagógicas.

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p.1).

As diretrizes constituem-se como grande marco para a Educação Infantil, estabelecendo um papel importante no processo de constituição da sua identidade,

¹⁵ O documento foi amplamente debatido pelos pesquisadores da época, gerando uma série de aspectos recorríveis: Como coloca Cerisara (2002, p. 340): Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a didatização de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 340).

pois ressaltam o que diferencia a educação de bebês e crianças pequenas, apesar das semelhanças existentes em relação a outras etapas da Educação Básica, a Educação Infantil se constitui de uma etapa única com caráter específico que deve ser respeitado¹⁶.

Considerando o importante papel das diretrizes e que elas, conforme o Art. 2º, BRASIL, 2009) reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, esse documento se constituiu a referência maior na elaboração da proposta de BNCC no que se refere à Educação Infantil.

A BNCC-EI “[...] 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, 2018, p. 9) e como tal espera-se que a BNCC ajude 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.

Diante do novo documento normativo as escolas precisaram se reorganizar para atuar sobre o documento e reelaborar seus projetos políticos pedagógicos. Para tanto, no Quadro 16 busca-se os discursos sobre a implementação¹⁷ da BNCC-EI.

Quadro 16 - Discurso de implementação

Discursos na Base Nacional Comum Curricular (DPB)
<p>“/Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços.”</p>
<p>“/A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.”</p>
<p>“/Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁶ Aprofundaremos tais discussões nos capítulos a seguir.

¹⁷ Termo utilizado no documento para fazer sobre processos de atuação.

As FDs elucidam a percepção de “*implementação*” presente do DPB, que conforme o dicionário é caracterizada por “um substantivo feminino que remete para o ato ou efeito de implementar¹⁸. É sinônimo de efetivação, execução e realização”.

Tal significado corrobora com o não-dito no discurso do DPB “*para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.*” De modo que, [caso a não implementação ou a implementação ineficaz da BNCC ocorra, essa será responsável pelo fracasso da educação básica]. O não-dito nos faz questionar: Será que a BNCC sozinha é capaz de promover o sucesso da educação no Brasil? Ou, apenas a formação de nível inicial e continuada serão capazes de promover a implementação da BNCC?

Diante dos questionamentos é possível relacionar o implementar com o performar. Compreendendo a performatividade (BALL, 2010) como uma tecnologia, uma cultura e um modo de *regulação*, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.

Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

Ainda, na perspectiva “*implementação*” como algo possível de ser executado/ efetivado, tal como se é proposto no documento escrito, sem levar em consideração dos contextos¹⁹, as FDs do DPB apresentam que “*a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento*”. Sendo assim instigado o sentido de controle.

Aqui, mais uma vez compreendendo a implementação como performance, como uma nova forma de regulação. “Não há tanto, ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um fluxo de performatividades contínuo e crucial – que é espetacular.” (BALL, 2010, p. 39) O “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados.

¹⁸ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/implementacao/>

¹⁹ Contexto situado, material, cultura dos profissionais e externos.

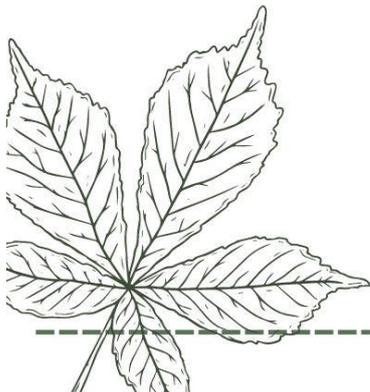
Dentro da perspectiva de Ball (2010) é necessário diferenciar a *performatividade* na acepção de Lyotard, “[...] seja operacional (isto é, comensurável) ou desapareça [...]” (Lyotard, 1984); e na acepção de Butler (1990), como uma forma de encenação ou *performance*. Essa forma perversa de resposta/resistência e acomodação à performatividade, o autor chama de *fabricação*, que é nosso interesse principal nessa pesquisa.

Compreendemos que as problematizações realizadas nessa sessão serão revisitadas em todo o percurso da escrita e se caracterizam como cerne desta pesquisa, problematizando para além da implementação e pensando em processos de atuação da BNCC-EI.

A fim de problematizar a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e compreender sua especificidade, no capítulo a seguir serão estabelecidos diálogos sobre a Escola da Infância e sua importância no desenvolvimento infantil.



Lugar de encontro ... de observação...



4.1 ESCOLA DA INFÂNCIA: QUE LUGAR É ESTE?

[...] não sou e não somos a favor da escola da instrução, nem a favor da escola da formação, mas a favor da escola da educação. O que isso significa? Que a escola é, para nós, um lugar onde, acima de tudo, transmitem-se, debatem-se, criam-se valores. O termo educação está, portanto, fortemente ligado ao termo valor, em que educar é também, em alguns aspectos, acima de tudo, educar os valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torná-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis (RINALDI, 2014, p. 42).

Iniciamos as discussões sobre a escola da infância com as palavras de Rinaldi (2014) ao discorrer sobre a escola da instrução e se posicionar sobre uma escola para além disso, um lugar de sentido, de transformação, de experiência e ainda um lugar humano, é este lugar que defenderemos nesta pesquisa.

Neste sentido:

[...] a escola da infância é concebida como um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, num mundo que está se constituindo. Um gesto aberto, atento e à procura do novo. Esta escola como lugar de infância, que afirma o diferente, o singular, o que está fora e leva ao irromper, diversificar e revolucionar, é uma escola na qual a infância tem lugar de participação (TROIS, 2012, p. 138).

Os estudos de Finco, Barbosa e Faria (2015) evidenciam que para todas as pessoas que estudam, convivem e trabalham com infância fica claro que, a escola da infância terá características distintas de uma escola convencional (Ensino Fundamental). Esta, será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais.

A escola da infância se alicerça acima de tudo na concepção de infância e neste sentido concordamos com Larrosa (2010, p. 184) quando afirma que “[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio”.

Trois (2012) ratifica Larrosa (2010) e nos ajuda a pensar a infância como outro pensando na inquietude do saber, na interrupção de sentido, na suspensão de

verdades adultocêntricas. A infância como outro é o que marca o limite exterior, o ausente, o não abrangível, ou seja, aquilo que é essencialmente outro, diferente de mim, ratificando uma posição de alteridade e de absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao mundo. Um terreno que nos leva a uma região na qual não há comandos. “Para pensar a infância como alteridade é preciso que estejamos dispostos a escutar as crianças, sem querer dominá-las ou submetê-las.” (TROIS, 2012, p. 18)

Sendo assim, faz-se necessário:

Escutar os ruídos, as lacunas, os silêncios é uma tarefa complexa. Gesto que não combina com a urgência que o mundo vem nos colocando a cada dia. Escutar as crianças exige tempo, disponibilidade, intensidade e desejo. Um desejo que se concretizou na experiência de estar com as crianças. (TROIS, 2012, p. 18)

Nesta trajetória de legitimar a infância e as práticas que emergem nesse contexto é preciso ter clareza que as crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças mostram que estão bastante atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias. As crianças são vistas em sua potencialidade, são produtoras de cultura, sujeitos que se constituem de forma ativa nas relações sociais que estabelecem. (TROIS, 2012)

Neste interim, a sociologia da infância nos ajuda a colocar o olhar sobre o modo como as crianças vivem suas infâncias, não para o que os adultos querem que as crianças façam, mas o que elas fazem por si próprias. Ser sensível à infância é não a infantilizar, mas assumir uma atitude de confiança em seu poder de enfrentar a vida. Segundo Kohan (2004), as crianças não têm um definitivo: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade. A infância é um reinado que tem como marca uma intensidade, uma força vital, as infâncias são afirmadas como acontecimentos e experiências, como revolução e como criação.

O autor salienta ainda que os espaços propícios para que essas infâncias se constituam, são aqueles em que não existem rótulos, estigmas, pontos fixos e tempos pré-estabelecidos. Nesses espaços, o que está em jogo não é o que deve ser, mas o que pode ser feito na relação do sujeito com estes espaços.

Neste espaço para a infância uma característica basilar, segundo Rinaldi (2012, p. 124) está na relação pedagógica, a escuta é considerada uma “[...] metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido”; isso envolve mais

do que o educador ouvir a criança com os ouvidos, é preciso usar todos os sentidos para conhecer as suas necessidades e interesses. A criança “fala” por meio de múltiplas linguagens, sobre si e o mundo, e suas perspectivas podem contribuir significativamente para ampliar o conhecimento dos adultos

Rinaldi (2012) corrobora com Kohan (2004), evidenciando a ideia de ambiente escolar como ambiente formador, que contribui fortemente para o desenvolvimento infantil. Para a autora, o espaço é considerado um “terceiro educador”, o qual pode afetar na qualidade do aprendizado, as trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um “ambiente formador”, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos (RINALDI, 2012, p. 157).

Neste ambiente faz-se necessário uma pedagogia da participação, das relações pedagógicas que realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua relação com o contexto e com os atores, porque estes são pensados como ativos competentes e com direito a codefinir o itinerário do projeto de apropriação da cultura, que chamamos educação. A interdependência entre os atores faz da pedagogia da participação um espaço complexo no qual lidar com a ambiguidade, a emergência, o imprevisto se tornam critério do fazer e do pensar.” (SOARES, 2006, p. 21).

Nesta escola da infância pautada pela pedagogia da participação, com espaço para o inesperado, emergem as cenas e imagens de crianças que experimentam o mundo, que se sentem parte dele. São crianças, são sujeitos que vivem suas vidas. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015)

Existe um movimento em busca de credibilidade infantil, credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. (MALAGUZZI, 2005, p. 278).

O trabalho com infância, crianças pequenas, segundo Malaguzzi (1999, 2005, 2017), demandam do professor duas pedagogias: da relação e da escuta. A primeira vincula-se à compreensão de escola como organismo vivo, onde os três protagonistas, criança, professor e família, fazem parte de uma rede de relações as quais necessitam se reinventar, comunicar e serem capazes de promover múltiplos encontros. A segunda, entendida como uma disposição e abertura sensível para

escutar e ser escutado de corpo inteiro, com todos os sentidos, uma forma de acolhimento às diferenças e às múltiplas linguagens.

Assim, o professor de crianças pequenas, inspirado por essas pedagogias, nas quais encontra sustentação nas interações e brincadeiras (eixos estruturantes da Educação Infantil), atua de modo a colocar-se disponível ao encontro, ao diálogo e à abertura para o outro entrar e expressar seu protagonismo e potência, de modo que a experiência de infância tenha lugar para acontecer.

A atuação profissional nesta etapa do ensino requer um adulto que se sabe criança, e nesse lugar de alteridade emerge, enfim, a validação do outro, o reconhecimento de que ele existe e ali está. Esse acontecimento é possível porque o humano tem a capacidade de sentir-se afetado pelo outro da mesma forma em que pode afetá-lo, reavivando as memórias de infâncias do adulto e produzindo experiências de infâncias com a criança.

Na construção da concepção de escola da infância com todos os pontos até aqui apresentados, perpassando como referência a história da escola italiana, este processo está caracterizado por uma abordagem pedagógica e antropológica que trata a centralidade da pessoa que aprende. Evidencia o importante papel que da escola da infância assume na biografia de cada criança.

Trois (2012) em seus estudos evidencia que a escola da infância possui a finalidade de promover nas crianças o desenvolvimento da identidade, da autonomia e começo das noções de cidadania. Consolidar a identidade, para a autora, significa viver serenamente todas as dimensões do próprio eu, estar bem, ser tranquilizado na multiplicidade do próprio fazer e sentir, sentir-se seguro em um ambiente social estendido, aprender a se conhecer e a ser reconhecido como pessoa única e irrepetível. Ou seja, experimentar diversos papéis e formas de identidade: aquelas de filho, aluno, companheiro, masculino ou feminino, habitante de um território, membro de um grupo, pertencente a uma comunidade sempre mais ampla e plural, caracterizada por valores comuns, habituais, linguagens, ritos, papéis.

Desenvolver a autonomia significa ter confiança em si e confiar nos outros; provar satisfação no fazer sozinho e saber pedir ajuda ou poder expressar insatisfação e frustração, elaborando progressivamente respostas e estratégias; exprimir sentimentos e emoções; participar das decisões emitindo opiniões, aprendendo a operar escolhas e assumir comportamentos e atitudes sempre mais conscientes. significa brincar, movimentar se, manipular, ter curiosidade, perguntar, aprender a

refletir sobre a experiência por meio da exploração, da observação e do confronto entre propriedades, quantidades, características, fatos; significa escutar, e compreender, narrações e discursos, contar e revocar ações e experiências e traduzidas com marcas pessoais e compartilháveis; ser capaz de descrever, representar e imaginar, “repetir”, com simulações e jogos de papel, situações e eventos com linguagens diferentes.

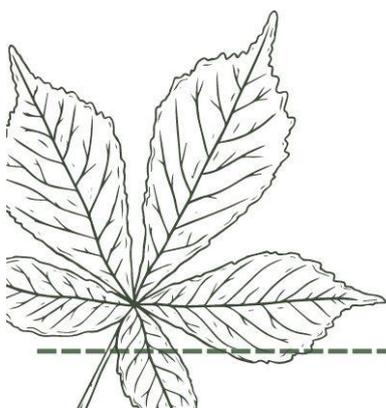
Viver as primeiras experiências de cidadania significa descobrir o outro por si e atribuir uma importância progressiva nos outros e nas suas necessidades; perceber sempre mais a necessidade de estabelecer regras compartilhadas; implica o primeiro exercício do diálogo que é fundado na escola da infância se apresenta como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista.

A escola da infância reconhece esta pluralidade de elementos que criam tantas possibilidades de crescimento, emotivas e cognitivas juntas, para fazer com que contemplem as potencialidades de todos e de cada um, criando a disponibilidade nas crianças de confiar e de ser acompanhadas na aventura do conhecimento. A escola promove o bem-estar e uma serena aprendizagem por meio do cuidado dos ambientes, a predisposição dos espaços educativos, a condução atenta do dia escolar inteiro.

Como pensar em uma organização curricular que contemple a escola da infância com toda a sua singularidade e lugar para o inesperado? Será que um currículo terá espaço para experiências que contemplem a infância? Tais questionamentos orientaram os diálogos apresentados no capítulo a seguir.



De plantar possibilidades ...



5 AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS: ESPAÇOS INTERATIVOS PRODUTORES DO PROTAGONISMO INFANTIL

As ambiências, emergem como um dos processos de atuação da BNCC-EI, a partir das experiências infantis, propondo:

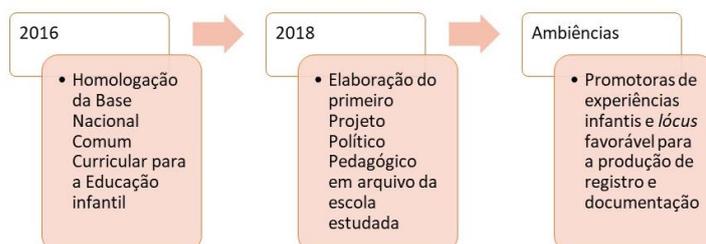
Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. Inscrita na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a Educação Infantil conecta-se ao Holo, o Todo, do qual cada criança deve sentir-se pertencente, cultivando o amor e cuidado ao Planeta e à natureza da qual faz parte. As ambiências bioecológicas sustentáveis têm o propósito de situar a criança dentro do contexto e organizar as relações que estabelece com os outros, construindo assim a sua subjetividade e a identidade. (AVINIO, 2019 p. 142)

Para a autora estas ambiências precisam ser construídas pelas crianças e passarem pelos cinco sentidos, “[...] gerando a sua própria forma de ver, sentir, ouvir e experimentar a partir do que cada criança produz de novo, colocando em movimento o seu poder de [re]construir a própria cultura” (AVINIO, 2019, p. 142).

A proposta busca estimular a criança a ser protagonista na construção das ambiências e busca a oportunidade de produzir, criar e inventar novos significados para as interações e brincadeiras, e ampliar os campos de experiências tão bem ilustrados na Base Nacional Curricular Comum.

É importante frisar que o termo ambiências bioecológicas sustentáveis emerge no contexto da escola estudada, e foi escrito pela primeira vez no Projeto Político Pedagógico da escola e posteriormente publicada em tese de doutorado intitulada: “Ecologia do desenvolvimento humano: Movimentos e construção da ambiência bioecológica na educação do campo”, de autoria de Carina de Souza Avinio. Para melhor elucidar esse processo na imagem a seguir é realizada uma breve cronologia dos fatos.

Figura13 - Percurso da escola



Fonte: Elaborada pela autora

Para compreender a proposta das Ambiências Bioecológicas sustentáveis defendida por Avinio (2019) e utilizada como proposta pedagógica da Escola estudada, faz-se necessário compreender a base teórica que sustenta tal conceito, que é a teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. (BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Essa teoria é basilar ao conceito de ambiências, e aos modos de ver e pensar a aprendizagem das crianças pequenas e bem pequenas na escola estudada.

O autor propõe uma crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento “fora do contexto”. Para Bronfenbrenner essas investigações focalizavam, a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam (BRONFENBRENNER, 1977; 1996).

Nas duas últimas décadas, o autor tem trabalhado na reformulação de sua abordagem modificando seu modelo de pesquisa, trazendo a consideração da *bidirecionalidade* em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. Para ele, as crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e, logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor. Esse novo modelo introduz uma maior ênfase não só na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas com objetos e símbolos. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Assim, cabe destacar que a *bidirecionalidade* proposta por Bronfenbrenner vai ao encontro do que esta pesquisa propõe, o protagonismo infantil e sua capacidade de produzir cultura, a partir de suas interações.

O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspecto proposto no modelo é o construto teórico “*processos proximais*”, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

No modelo bioecológico, são rerepresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: “pessoa, processo, contexto e tempo”. Conforme Quadro 17.

Quadro 17 - Modelo Bioecológico PPCT

Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994)	
Pessoa	<p>Refere-se ao fenômeno de constâncias e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer de sua existência. Ressalta-se a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações.</p> <p>Características do tipo pessoais, como gênero ou cor da pele, que podem influenciar na maneira pela qual outros lidam com a pessoa em desenvolvimento, como valores e expectativas que se têm na relação social devem ser consideradas. Qualidades pessoais como estas podem nutrir ou romper a operação de processos de crescimento psicológico. No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintos três tipos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano. O primeiro é: disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação. O segundo diz respeito aos recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e, por último, há características de demanda, que convidam ou desencorajam reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais.</p>
Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994)	
Processo	<p>Articula-se com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles - a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a processos proximais (<i>proximal process</i>). São achados exemplos de padrões duradouros destes processos na relação pais-criança e atividades de criança-criança em grupo ou jogo solitário, como lendo, aprendendo habilidades novas, resolvendo problemas, executando tarefas complexas e adquirindo conhecimento e experiências novas (BRONFENBRENNER; CECI, 1994, p. 6). O autor ainda aponta que processos proximais são como máquinas ou motor do desenvolvimento.</p>
Contexto	<p>Quando o autor fala em contexto de desenvolvimento, está se referindo ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Os vários ambientes subdivididos pelo autor, abrangendo tanto os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano. Esses ambientes denominados <i>micro, meso, exo e macrossistemas</i>.</p>

(conclusão)

Tempo	<p>Pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico ou, em outras palavras, como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população. A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades. Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família num dado momento de suas vidas. Outro exemplo de como o tempo influencia o desenvolvimento da pessoa, é a diferença na maneira dos pais criarem seus filhos, na década de 40 e na década de 80, ou na atualidade.</p>
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 994).

O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “[...] concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Esse conjunto de estruturas, para o autor parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: *micro*, *meso*, *exo* e *macrossistema*.

Os ambientes tais como a casa a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face fazem parte do microsistema. Pois:

Os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento” (HADDAD, 1997, p. 36-37).

O *mesossistema* diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja da qual sua família faz parte.

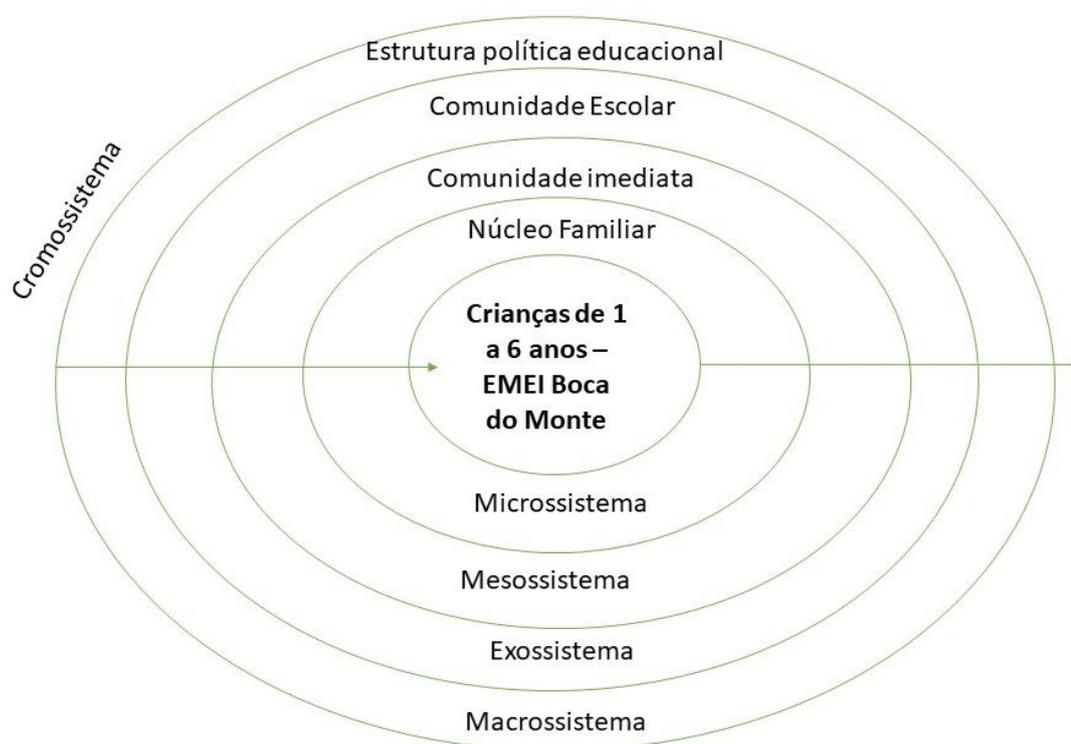
Num *exossistema*, ao contrário do *mesossistema*, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato no qual a criança se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em

exossistemas podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.

Finalmente, o *macrossistema* envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso, podemos dar, como exemplo, a estrutura política e cultural de uma família norte americana de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar de operários brasileiros.

Para ilustrar o conjunto de estruturas *micro*, *meso*, *exo* e *macrossistema*, no contexto estudado apresenta-se a Figura 14:

Figura 14 - Estruturas micro-, meso-, exo- e macrossistema



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Avinio (2019).

Este conjunto de estruturas/sistemas micro-, meso-, exo- e macrossistema, caracterizam pelas formas de interação que a criança desenvolve no decorrer do seu desenvolvimento, de maneira direta ou indireta todos esses contextos influenciam na construção do indivíduo.

Para tanto, outro contexto basilar para o autor é o **Tempo**, segundo ele, este influência de maneira direta o desenvolvimento humano, propiciando as mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida.

Bronfenbrenner e Morris (1998), propõem a análise do tempo em três níveis do Modelo Bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo:

a) O *microtempo* indica a continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. O Modelo Bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular, não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis;

b) O *mesotempo* indica a periodicidade dos episódios de processo proximal em intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, pois os efeitos cumulativos destes processos produzem resultados significativos no desenvolvimento;

c) O *macrotempo* envolve as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, tanto dentro, como através das gerações e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

A análise do tempo dentro destes três níveis focaliza a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, na sociedade humana, mais amplamente ou na sua comunidade próxima, por exemplo. Bronfenbrenner e Morris (1998) ressaltam que as mudanças ocorridas ao longo do tempo, nas quatro propriedades do Modelo Bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica.

Quanto à concepção de desenvolvimento, Bronfenbrenner (1996), em vez de dar toda a importância aos processos psicológicos tradicionais como percepção, motivação, pensamento ou aprendizagem, enfatiza o conteúdo desses processos como o que é percebido pela pessoa, ou ainda o que é temido, pensado ou adquirido como conhecimento, importando-se mais em como a natureza desse material psicológico pode ser alterada em função da exposição e interação do ser humano em desenvolvimento com o seu meio ambiente.

Recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 995) revisaram este conceito e o complementaram, definindo como desenvolvimento “[...] o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações.”

A partir desta ótica, o desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta. De acordo com Haddad (1997, p. 38):

[...] o reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à capacidade de compreender as linguagens falada e escrita, faz com que a criança seja capaz de compreender a ocorrência e natureza dos eventos em ambientes ainda desconhecidos, como a escola, ou que jamais conheça, como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa.

Conforme já explanado nesta pesquisa, na perspectiva do discurso das docentes “*ambiências são as experiências*”. Entendemos, contudo, as ambiências como produtoras de experiências infantis e *lócus* favorável para a produção de registro e documentação.

As ambiências se constituem como possibilidade de experiências, são espaços e/ou tempos, pensados e planejados pelos docentes para possibilitar a experiência infantil. Esses espaços são construídos com a participação ativa das crianças, sendo na projeção do espaço, sendo na seleção dos materiais que estarão dispostos nas ambiências. Ainda, cabe destacar que as ambiências tiveram como início no ano de 2016 e se reconstróem ano a ano, não se sendo estáticas e passíveis de avaliações constantes, elas são repensadas no início de todo ano letivo.

Para melhor compreensão do conceito serão apresentadas algumas imagens/registros das crianças nas ambiências.

Quadro 18 - Ambiência Casa de chás

(Continua)



(Conclusão)



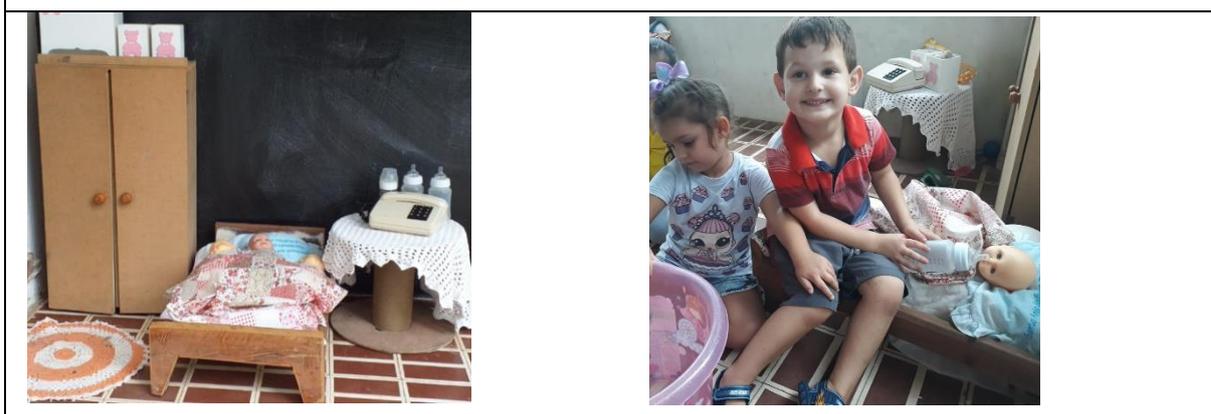
Fonte: Elaborada pela autora a partir do acervo da escola.

A Ambiência “Casa de chás” foi umas das primeiras a ser construídas, ele emergiu de um projeto denominado “Chás das maravilhas”, ela foi construída com ajuda das famílias que colaboraram com os materiais: xícaras, chaleiras e pires (etc..). Nesta ambiência as crianças recriam os papéis sociais e interagem entre si em diferentes idades (desde o berçário até o Pré-B).

Esta ambiência mante-se até os dias atuais, sendo necessário apenas uma revitalização constante dos materiais, neste espaço não é permitido a utilização de terra, apenas a utilização de outros elementos da natureza. Este espaço é um dos preferidos das crianças.

Quadro 19 - Ambiência cuidado com os bebês

Ambiência: Cuidado com os bebês



Fonte: Elaborada pela autora a partir do acervo da escola.

Esta Ambiência emergiu do projeto que a turma de maternal intitulado do “De onde vem os bebês”. O espaço propicia ações de cuidado de crianças bem pequenas. Os materiais utilizados foram trazidos pelas crianças, sendo mamadeira, roupas e fraldas dos bebês.

Neste espaço as crianças recriam papéis sociais (mãe, filho, pai, “dinda”, entre outros). No espaço é possível também compreender as relações de gêneros que as crianças reproduzem socialmente.

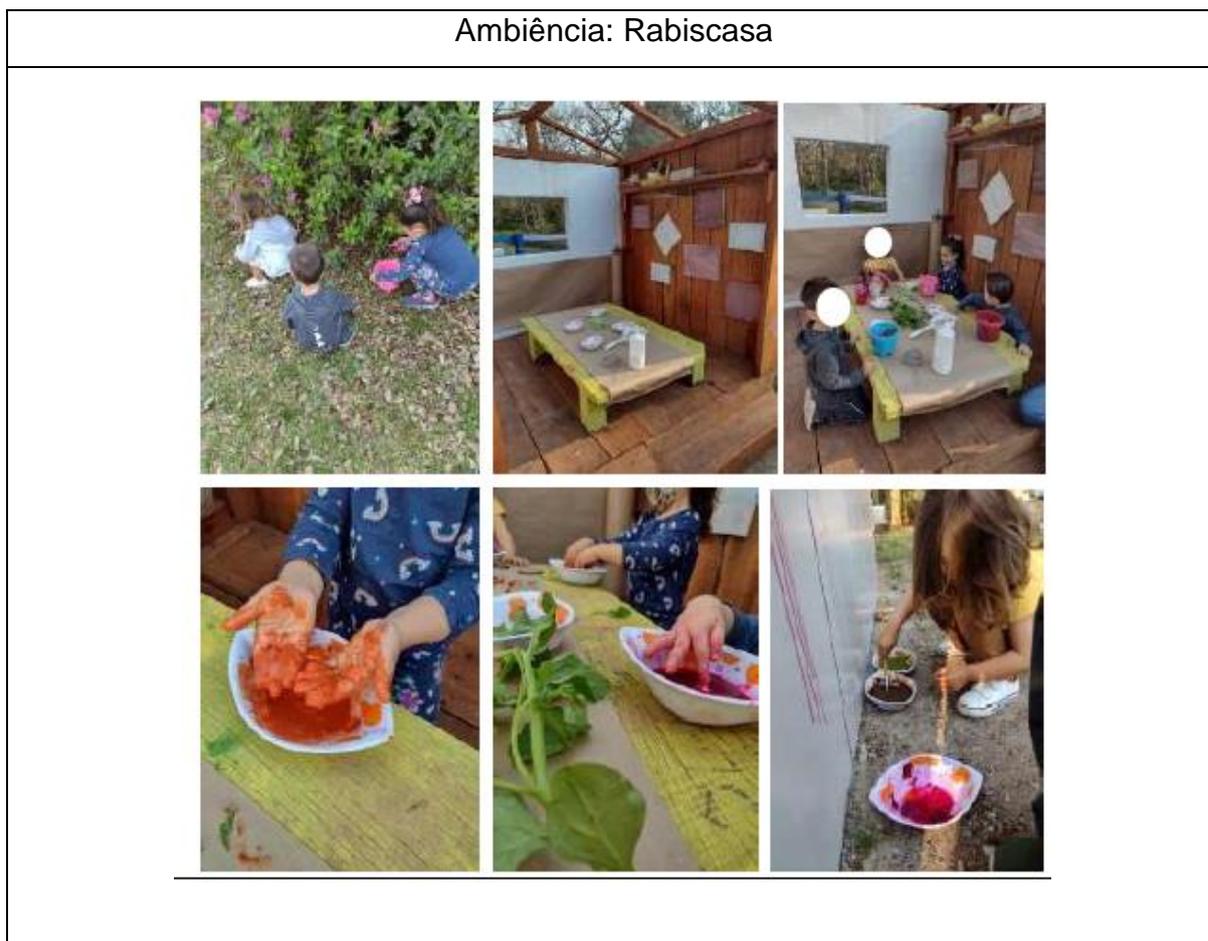
Quadro 20 - Ambiência Descobrindo as tartarugas



Fonte: Elaborada pela autora a partir do acervo da escola.

A Ambiência emergiu do projeto que a turma de pré-escola “Descobrindo as tartarugas”. O projeto perpassou a maioria das propostas do semestre, nele foram realizadas diversas experiências como expedições em buscas de tartarugas na região da escola (foto da esquerda), desenho vivo com elementos da natureza. As propostas também exploraram conceitos específicos das tartarugas, onde vivem, como se alimentam.

Quadro 21 - Ambiência Rabiscasa



Fonte: Elaborada pela autora a partir do acervo da escola.

A Rabiscasa foi uma proposta elaborada como produto de projeto de pesquisa de uma das docentes da escola (MAZIERO, 2021) é caracterizado por uma pequena casa, estilo casa de boneca, na qual foram disponibilizados diferentes materiais, locais e posições para desenho e expressões artísticas diversas. A casa tem local fixo, construída com duas paredes de concreto (uma revestida com azulejo e outra com tinta de quadro negro, na parte externa, e, na parte interna, em uma parede, há plástico transparente e, na outra, papel pardo suspenso), uma parede de madeira (com quadros, caixas de papelão, folhas brancas, entre outras) e uma lateral aberta. O telhado é de vidro transparente e o piso é de madeira. Como parte integrante da casa, foi construída uma caixa móvel, com rodinhas, que pode ser movimentada de acordo com as experiências propostas pelas professoras e será alocada embaixo da casa.

As ambiências podem ser consideradas ambientes de aprendizado, de amizade, de companheirismo e, principalmente, espaço para vivenciar experiências

que valorizem a cultura, o cotidiano e o protagonismo das crianças. Para Barros (2018, p. 23), “[...] além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem [...]”, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.

As ambiências propõem movimento os campos de experiências, elas perpassam por todos os campos, no exemplo do Quadro 20. ilustrando a casa de chás, é possível verificar experiências nos campos: eu, o outro e nós: Propondo a interação entre os pares, experienciando suas experiências sociais (na família, em suas casas) construindo nossas percepções sobre si e sobre os outros, participando as relações de cuidado e experienciando vivências de autonomia e mediando conflitos do cotidiano.

Corpo, gestos e movimentos: Constroem experiências sobre si e sobre seus corpos, se movimentam e compreendem limites sobre si e sobre o outro. Comunicam através de seus corpos e compreendem a comunicação do outro (as ambiências propõem um trabalho multi idade, de modo que, as crianças brincam entre Berçário e Pré-B) e assim, lidam e compreendem também a linguagem não verbal dos bebês.

Traços, sons, cores e formas: Nas ambiências a potência do trabalho desenvolvido se dá pela diversidade de materiais disponíveis para as crianças. Os materiais, em sua maioria de origem da natureza, disponibilizam o toque, o rasgar o recortar e também o desenhar a partir das cores disponíveis na natureza.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: As ambiências promovem situações de diálogo, gerando a necessidade comunicativa na interação entre as multi idades estimulando assim, a progressão da capacidade de expressão verbal das crianças. Para além dos momentos de diálogo entre as crianças, as ambiências tornam-se um espaço de escuto e de relato oral das crianças para seus processos de aprendizagens (mediados pelos docentes, que instigam e acompanham todos os processos nas ambiências). As ambiências, assim como ilustrado no Quadro 16 descobrindo as tartarugas, podem ainda instigar a pesquisa e a imersão a cultura escrita.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: As ambiências permitem as relações entre os espaços, por exemplo: Na ambiência casa de chás, as crianças compreendem que este espaço tem um limite de crianças para

explorarem o espaço ao mesmo tempo, elas organizam e sabem a capacidade máxima do espaço, construindo assim, relações de quantidade e espaços. Ainda, as ambiências, propõe a exploração de diferentes materiais, como na Rabiscasa por exemplo, o que promove uma relação com os diferentes espaços e as relações que esta se estabelece com a natureza, (A rabiscasa, por ter o teto de vibro é um ótimo espaço para a observação da chuva).

Neste sentido, os discursos das docentes apresentados no Quadro 22, caracterizam os sentidos e as possibilidades das ambiências.

Quando 22 - As possibilidades nas Ambiências.

Ambiências

DG1: *“/São **ambientes** **construídos em qualquer espaço** *neh* e com pessoas que fazem parte daquele contexto que **possam viver essa experiência, possam construir essa experiência (...)**. Quem olha percebe a organização da criança, quem olha percebe o tempo dessa criança, quem olha percebe a experiência que ela está desenvolvendo, todo esse processo da construção/”.*

DP2: *“/A gente teve a graça de viver uma **reorganização curricular** e ter um currículo de Educação Infantil baseado em um conceito que é de Ambiências, isso é o nosso currículo, esses são os nossos conceitos bases/”;*

DG1: *“/Eu ainda acho que a aprendizagem por experiências ainda é um tabu para muita gente *neh*. Por que assim, os pais não entendem a questão da experiência de todo essa aprendizagem voltada para a experiência *neh*/”.*

DG1: *“/A **ambiência** **ela prevê o desenvolvimento integral do sujeito biopsicossocial** e ai envolve o todo *neh* *gurias*. Ela pode ser local, ela pode ser uma ambiência de pensamentos. **Porque a gente tem que dar conta do desenvolvimento por inteiro cognitivo, afetivo ele é socio emocional**. As ambiências que a gente tem, são visíveis são palpáveis, mas a partir disso elas já geraram outras ambiências para quem participa delas *neh* que é essa relação essa integração que é essa convivência que é essa troca. Então, a partir de uma ambiência a gente gera milhões de outras ambiências. (...) ele é um processo que ele é feito junto, ele é construído junto com o aluno. Então, o aluno tem que participar do processo, de atuar, de construir o próprio processo avaliativo *neh* e mais nesse sentido/”.*

Fonte: Elaborado pela autora

Os discursos validam a ideia de ambiência como local de possibilidades DG1: *“/São **ambientes** **construídos em qualquer espaço** *neh* e com pessoas que fazem parte daquele contexto que **possam viver essa experiência, possam construir essa experiência [...]**. Quem olha percebe a organização da criança, quem olha percebe o tempo dessa criança, quem olha percebe a experiência que ela está desenvolvendo, então uma imagem que diz então, todo esse processo da construção/”.*

Nesta FD o “ambientes” substitui “ambiências” entende-se que este “ambiente” propicia a construção e para além disso, propicia o olhar para o processo de aprendizagem, este que precisa ser mediado pelo olhar atento do professor que

precisará estar auxiliando (quando necessário), instigando e quando possível registrando os processos de aprendizagens nas experiências infantis.

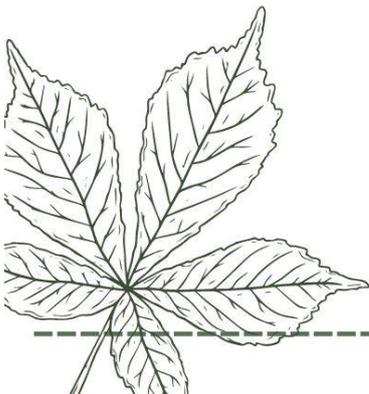
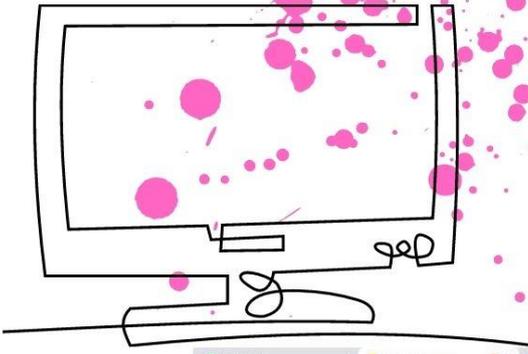
Ainda, o discurso docente elucida que as Ambiências se caracterizam como o arranjo curricular escolar, conforme o DP2: “/A gente teve a graça de **viver uma reorganização curricular** e ter um currículo de Educação Infantil baseado em um conceito que é de Ambiências, isso é o nosso currículo, esses são os nossos conceitos bases!”. Recordando que a BNCC não é o currículo pronto, é o suporte para que as escolas atuem sobre ele e produzam seus currículos escolares.

As ambiências, conforme já apresentado anteriormente, para além de um espaço, é a essência do trabalho pedagógico, presente em todo planejamento docente e passível de mudança e/ou desdobramento buscando o desenvolvimento integral das crianças.

O contexto da pesquisa foi interpelado pela pandemia da Covid-19, (em março de 2020) tal contexto trouxe grandes dúvidas, medos e incertezas e no que tange a Educação Infantil e o trabalho pedagógico o desafio que se apresentava: Como garantir as experiências infantis com o isolamento social? Como pensar as ambiências no contexto familiar? Tais questionamentos serão abordados no capítulo a seguir.



O que emergiu ...



5.1 O QUE EMERGIU.... DESAFIOS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a escrita da tese fomos todos interpelados por uma pandemia pelo novo Coronavírus (COVID-19), no dia 18 de março de 2020, conforme Decreto municipal nº 53/2020 (SANTA MARIA, 2020) fomos todos impactados por uma quarentena que no começo pensávamos ser de apenas 15 dias e se estende até hoje, enquanto escrevo essas palavras.

Figura 15 - Contexto da pandemia.

The image shows a screenshot of a news article from the G1 portal. The header is red with the G1 logo on the left, 'BEM ESTAR' in the center, and a search bar on the right. Below the header, the word 'CORONAVÍRUS' is written in white. The main headline is 'Brasil registra novo recorde na média móvel com 2.598 mortes diárias por Covid'. Below the headline, there is a sub-headline: 'País contabilizou 12.532.634 casos e 312.299 óbitos por Covid-19 desde o início da pandemia, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa.' Below this, it says 'Por G1' and '28/03/2021 20h07 · Atualizado há 9 meses'. There is also a share icon on the right.

Fonte: Portal de notícias G1 disponível em:
<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/28/brasil-registra-novo-recorde-na-media-movel-com-2598-mortes-diarias-por-covid.ghtml>

Hoje, conforme informações do portal de notícias G1²⁰ (G1, 2021) o: “País contabilizou 12.532.634 casos e 312.299 óbitos por Covid-19 desde o início da pandemia, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa.” Diante dos dados e da cronológica (18 de março de 2020 - 28 de março de 2021) é possível dizer que relutei para escrever essas linhas, sempre na esperança que “tudo isso passasse e voltássemos ao normal”. Contudo, não passou, e se fez necessário pensar e dialogar com as mudanças que pandemia trouxeram inclusive na educação.

²⁰ Por G1
 28/03/2021 20h07

Muitos de vocês devem estar se perguntando o que esse assunto tem a ver com a problemática de pesquisa dessa tese: “*Como se produzem as práticas discursivas no espaço das ambiências em uma escola de Educação Infantil, considerando as experiências propostas pela BNCC- EI com vistas ao protagonismo infantil?*” Respondo, tudo! Os processos de atuação desenvolvidos pela escola pesquisada foram orientadores do todo trabalho desenvolvido durante o ensino remoto²¹.

Os conceitos pesquisados – Experiências, registros e documentação e ambiências – foram conceitos que balizaram as propostas da escola.

Segundo a carta de intenções²²:

Diante dessa concepção se apresenta o grande desafio nesses tempos de isolamento social, como elaborar um currículo que emerge das crianças em tempos de distanciamento físico? Frente a tal questionamento, nós docentes nos vimos em alguns momentos sem direção, não sabíamos ao certo que caminho seguir e quais ações seriam as mais apropriadas. Em consonância, identificamos ações que não queríamos realizar, propostas pedagógicas que não cabiam para a escola da infância, e assim, aos poucos traçamos algumas estratégias possíveis e identificamos que precisaríamos conhecer ainda mais nossas famílias e o contexto em que vivem e que diante do desafio que se apresentava a manutenção dos vínculos seria o foco inicial. (SANTA MARIA, 2020).

Diante desse desafio a escola buscou ampliar e aprofundar a relação com as famílias que já havia iniciado no ano de 2020, assim como inserir e construir vínculos com as famílias dos novos alunos. No ano de 2020 todas as turmas possuíam grupos de *WhatsApp*, assim como acesso a página no *Facebook*²³ da escola e ainda e-mail institucional da criança que dava acesso ao *classroom*²⁴.

Na primeira aproximação, após o início do isolamento social em março de 2020, além do contato, foi iniciado um diagnóstico das famílias para mapear as que estariam passando por dificuldades financeiras e/ou alimentares. Para que estas recebessem alimentos disponíveis da merenda da escola. No primeiro contato, a escola buscou acolher as famílias, entender a realidade que se apresentava e identificar como elas estavam entendendo o distanciamento social.

A escola já possuía uma página no *Facebook* para comunicação e compartilhamento das práticas pedagógicas da escola e assim utilizou este meio

²¹ Nome para as propostas desenvolvidas no âmbito familiar durante a pandemia do COVID19.

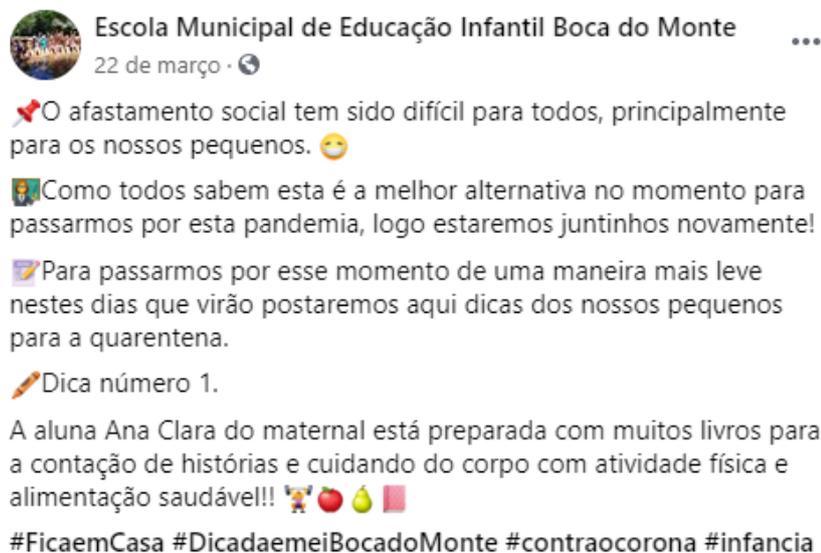
²² Currículo emergencial, desenvolvido pela escola para atender as crianças durante o ensino remoto.

²³ <https://www.facebook.com/emeibocadomonte>

²⁴ Plataforma disponibilizada pela prefeitura para utilização durante o ensino remoto

para divulgar as ações realizadas pelas famílias e com o intuito que as crianças pudessem ver umas às outras, iniciou-se uma campanha na página com dicas sobre o que fazer no distanciamento social, como segue no exemplo:

Figura 16 - Proposta 1



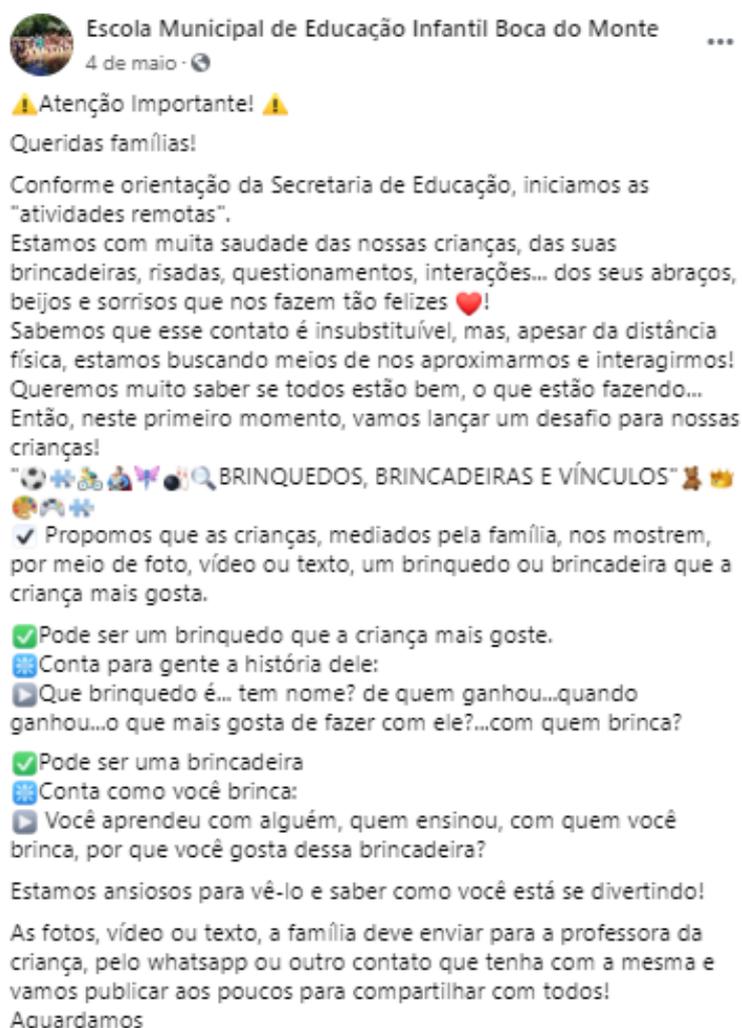
Fonte: Acervo da escola

Cabe destacar que esse contato era realizado de modo individual entre a professora da turma e a família, e as imagens eram divulgadas apenas das famílias que autorizaram a publicação da imagem.

Essa primeira experiência foi importante, pois mapearam-se famílias que não tenham contato telefônico e identificaram as famílias que precisariam de auxílio alimentação. A aproximação iniciou em 22 de março e contou com 24 dicas que foram postadas na página do *facebook* da escola, contendo o material (fotos, vídeos e relatos) enviado pelas famílias, sendo finalizada no dia 31 de março de 2020. Continuou-se mantendo o contato com as famílias, pela página da escola, no telefone ou *WhatsApp* das professoras, entre outros meios *online*.

No dia 04 de maio de 2020, foi iniciado, sob orientação da secretaria de municipal de Educação, o trabalho remoto.

Figura 17 - Brinquedos e brincadeiras



Fonte: Acervo da escola

Esta experiência buscava o protagonismo da infância e a continuidade do diagnóstico das famílias, uma vez não tínhamos o contato de todas, neste período a escola contou com o auxílio do transporte²⁵ oferecido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, realizaram-se visitas às famílias (mantendo os protocolos de saúde), onde foi possível conhecer um pouco mais a realidade das crianças e ainda perceber seus anseios, suas necessidades e suas expectativas.

Cabe destacar que o contato entre família e escola melhorou substancialmente após as visitas, nestas as professoras além da manutenção dos

²⁵ Por se tratar de uma escola rural, a escola contava com auxílio do transporte escolar, este mantivesse durante todo o ensino remoto para encaminhamento das propostas.

vínculos puderam explicar como seriam realizadas as propostas da escola enquanto estivéssemos em distanciamento social.

Na experiência dos brinquedos, brincadeiras e vínculos a participação foi muito positiva. Concomitante a proposta dos brinquedos, utilizamos a página da escola para divulgar os trabalhos das famílias, tal iniciativa aproximou ainda mais família escola e comunidade.

As propostas eram encaminhadas com a periodicidade de 15 dias, via grupo do *whatsApp* as professoras passaram a gravar vídeos, áudios ou ter a imagem apresentada, orientando as propostas e encaminhando para todas as crianças, buscando esse "novo desafio" de, mesmo à distância, manter a interação e se "fazer presente" na rotina das crianças.

Assim, de estendeu por todo o ano de 2020, com propostas remotas que propiciassem experiências familiares para o desenvolvimento infantil. Cabe destacar que para a escola pesquisada a manutenção de vínculos e o acompanhamento das famílias foi produtivo, contando com um alcance de 100% das famílias.

Esta programação permaneceu durante todo o ano de 2020 e subsidiou o cronograma de 2021, em que a escola já iniciou com as publicações na página do *Facebook*, grupos de *whatsapp*, *lives* semanais e quinzenais (conforme necessidade da turma) em grupos ou individuais e está sendo implementado as salas de *Classroom*. Essas alternativas propiciaram novas interações entre professoras e as turmas.

Cabe destacar que o currículo emergencial desenvolvido pela escola propôs experiências colaborativas entre todos os níveis, de berçário ao Pré-B, com proposta única, adaptada conforme o desenrolar dos grupos. As adaptações das propostas são realizadas conforme a identificação de necessidade pela professora da turma, conforme especificidades de faixa etária e interesses.

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola foi pautado pela colaboração, as crianças têm liberdade para brincar com todas as turmas, entendemos que a convivência entre idades é muito importante para o desenvolvimento infantil. Assim, as propostas desenvolvidas foram pensadas para todos os níveis, havendo adaptações quando necessário. (SANTA MARIA, 2020)

Conforme já mencionado e na busca por estratégias para essa nova realidade, nosso currículo emergencial partiu dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência propostos pela Base Nacional

Comum Curricular que se entrelaçam entre as experiências partilhadas com as crianças no dia a dia e na interação com seus pares e adultos.

Nesse sentido, a escola pesquisada buscou uma maior interação entre crianças e seus familiares ao realizar as experiências remotas propostas e, procurou mapear os interesses das crianças para propor as próximas propostas. Assim, as experiências foram pensadas com o intuito de fortalecer os laços entre criança, família e escola bem como contribuir para o desenvolvimento integral delas. Cabe destacar que todas as crianças e famílias da escola possuem acesso à *internet* e que, em algum caso específico, foram disponibilizados materiais pedagógicos e recursos para auxiliar na realização das experiências sugeridas.

No que tange a avaliação, a escola deixa claro em sua carta de intenções:

[...] entendemos que o principal é o processo que a criança desenvolve durante a experiência, as hipóteses que são desenvolvidas e as problematizações que emergem. Sabemos que este é um tópico sensível durante as experiências remotas e de tal modo, pensamos que, neste contexto, o que buscamos é a participação da família e o envolvimento da criança. Em alguns momentos as famílias relataram dificuldades no acesso à internet, considerando condições do tempo, pacote de dados restrito, no entanto nenhuma família deixou de participar e ter sua participação considerada por esses motivos. A avaliação sempre foi voltada a olhar para a experiência da criança e entendemos que esse olhar não precisa de um tempo específico determinado para acontecer. (SANTA MARIA, 2020).

O contexto de pandemia aqui apresentado representou uma nova organização escolar e foi nesse contexto que os dados dessa pesquisa foram construídos, as ambiências formativas foram realizadas no primeiro semestre de 2021, com encontros entre os meses de fevereiro, março e abril e partindo disso, muitas vezes os discursos docentes, relatavam os sentimentos vividos nesse período, conforme Quadro 23.

Quadro 23 - Discursos que emergiram

(Continua)

O que emergiu

DP3: *“/nunca nos anos que eu trabalho **eu me senti tão pressionada a provar que tu fazia e que tu sabia o que estava fazendo**. Parece que no ano passado a gente viveu uma pressão, bem justamente o que tu está falou, **parece que a gente não sabia mais nada e que alguém precisa vir te dizer como fazer**. Tanto que nos encheram de lives, lives e lives e formação e formação, e é bem isso. Tinha horas que assim, que até a gente se questionava: Mas o que a final de contas é importante neh? O que ... O que que eu preciso para continuar neh...”*

DP7: *“/Eu tenho a sensação que **estão querendo nos convencer que nós cruzamos os braços e que nós não deveríamos ter feito isso**, que nós deveríamos ter dado a cara a tapa como os profissionais da saúde ... Éee a sensação que eu tenho essa semana Que estão tentando nos convencer disso”*

DP7: *“/[...] é que a gente é prestador de serviço, no sentido de que a gente tem que atender.. **tem que***

cuidar para os outros trabalharem, entendeu? E eu fiquei indignada essa semana porque parece que a escola é terra de ninguém neh. Todo mundo dá palpite gurias, todo mundo! Vocês já viram alguém entrar em um consultório lá de um médico e dizer o que um médico tem que fazer, mas para a gente todo mundo fala neh. Que a gente tem que atender.. que é só cuidar. Que as crianças sabem de cuidar melhor que os adultos alguém me disse a poucos dias./”

DP4 *“/Eles acham que não foi um trabalho, uma proposta enviava não era um trabalho./”*

DG1: *“/O que que tem que ser aprendizagem para as famílias é a questão da folhar, do xerox, aquilo que é visível, que a agente consegue pegar e a experiência nem sempre a gente consegue pegar Mas que a família ainda não consegue esse entendimento, para eles ainda é perder tempo a criança brincar e várias outras experiências que a gente sabe que é fundamental neh para a construção da infância neh do desenvolvimento cognitivo/”*

DP2 *“/porque as coisas chegam para as crianças conforme as famílias passam neh.../”*

DP7: *“/esperança que a gente vá poder ter essas vivências de novo neh e talvez da forma como era, hoje a gente falta de como era, mas talvez da forma como era estava indo para um caminho não tinha a qualidade que se queria ter que também com um monte de criança a gente não conseguia olhar para nenhuma, quem sabe agora no retorno neh que a gente vai voltar hibrido com menos crianças a gente consegue ter um olhar mais sensível para cada uma e vá resgatando a nossa sensibilidade neh./”*

DP2: *“/Eu acho que essa é uma das maiores dificuldade do remoto. Por exemplo a gente vê a foto da criança fazendo a receita lá. Só que faz falta a gente ver como ela chegou naquilo ali o que ela manuseou dos ingredientes, quem é que ajudou ela, ela cheirou? Ela tocou? Ela sentiu? A gente acaba perdendo, a família acaba nos enviando só a foto do bolo pronto!*

Fonte: Elaborada pela autora

Os discursos docentes evidenciaram os sentimentos vivenciados durante o período de afastamento social na pandemia, e os impactos do ensino remoto nas práticas docentes. Conforme o DP3: *“/nunca nos anos que eu trabalho eu me senti tão pressionada a provar que tu fazia e que tu sabia o que estava fazendo. Parece que no ano passado a gente viveu uma pressão, bem justamente o que tu está falou, parece que a gente não sabia mais nada e que alguém precisa vir te dizer como fazer/”*.

A partir desse discurso é possível estabelecer uma relação com os discursos docentes encontrados em uma pesquisa de Jeffrey e Woods (1998) intitulada *Testing Teachers*, que lida com o regime britânico das inspeções escolares e que examina a experiência dos professores dessas inspeções como sendo um conflito de valores, uma colonização de suas vidas e a desprofissionalização de seus papéis:

Eu não tenho mais aquela satisfação no trabalho que já tive ao dar aulas para crianças pequenas, porque que cada vez que faço algo intuitivo me sinto culpada por isso. Isto é certo? Estou fazendo a coisa certa? Isto corresponde àquilo que eu deveria estar fazendo? Deveria eu fazer outra coisa? Deveria eu ser mais estruturada? Deveria eu estar neste lugar?

Deveria eu fazer isso? Você começa a se perguntar sobre cada coisa que você está fazendo. (JEFFREY; WOODS, 1998, p. 118).

Nos discursos identificamos a culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade – um novo tipo de professor. O que podemos verificar é um jogo particular de práticas através das quais nós atuamos sobre nós mesmos e sobre os outros em vista de nos tornar espécies particulares de ser. Cabe salientar que compreendemos que os contextos dos discursos são distintos, embora, produzem os mesmos sentidos.

Ainda o que é central nessa interlocução, são as formas de regulação/performatividade ou governamentalidade em sua uma dimensão social e interpessoal. Segundo Ball (2010) Elas são subentendidas dentro de um complexo institucional, de equipe, de grupo e de relações comunitárias.

Nós nos embasamos na avaliação dos pares, nós redigimos as prestações de conta, nós atribuímos graus aos outros departamentos, nós repreendemos nossos colegas por sua pobre produtividade, nós planejamos, pomos a funcionar e alimentamos os procedimentos departamentais e institucionais para monitorar e melhorar os resultados. (BALL, 2010, p. 41)

O ponto aqui é primariamente sobre a performance em si mesma, como um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações, no DP7: *“/Eu tenho a sensação que **estão querendo nos convencer que nós cruzamos os braços e que nós não deveríamos ter feito isso, [...]**”* DP2: *“/E eu fiquei indignada essa semana porque parece que a escola é terra de ninguém neh. Todo mundo dá palpite gurias, todo mundo!*

O trabalho pedagógico ainda está muito ligado a produtividade, a visão do produto final, e o trabalho remoto para algumas famílias não ocorreu, ou ainda quando ocorria, as famílias não compreendiam o sentido pedagógico do trabalho proposto. A metáfora utilizada pela DP2: “Terra de ninguém” nos traz o sentimento de desmoralização, como se a proposta elaborada pelas docentes não fosse credibilizada pela comunidade.

Ball (2010) nos faz refletir sobre o desenvolvimento e as devastações de outro tipo de *esquizofrenia*.

Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio

professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance. Outra vez, isso pode ser ilustrado citando os professores. (BALL, 2010, p. 42)

O trabalho pedagógico neste período foi um trabalho de resistência, um trabalho pautado na proposta pedagógica da escola e em tudo que as docentes acreditam para a Educação Infantil, no *DG1*: ***“/O que que tem que ser aprendizagem para as famílias é a questão da folha, do xerox, aquilo que é visível/”***.

Tais questionamentos permearam todo o trabalho e as propostas que haviam sendo desenvolvidas, e o “tempo” que a pandemia trouxe aos docentes possibilitou ainda mais questionamentos, conforme o *DP7*: ***“/mas talvez da forma como era estava indo para um caminho não tinha a qualidade que se queria ter que também com um monte de criança a gente não conseguia olhar para nenhuma, quem sabe agora no retorno neh que a gente vai voltar hibrido com menos crianças a gente consegue ter um olhar mais sensível para cada uma e vá resgatando a nossa sensibilidade neh/”***.

Um dos grandes desafios para o registro e documentação que os discursos apresentaram foi a questão do “tempo²⁶”, que possibilidades um professor com quarenta horas em escola distintas, sem hora planejamento tem para a realização de registros?

Diante disso, com o ‘tempo’ que a pandemia nos trouxe, o grupo solicitou mais ambiências formativas, de modo que fosse possível pensar formas/maneiras/possibilidades de registros e documentação e assim, ocorreram as primeiras minis histórias dos processos de aprendizagens²⁷ da escola estudada.

Em primeiro momento, foram realizados um levantamento dos registros que as professoras já tinham de seus alunos dos anos anteriores (fotos, vídeos e registros em desenhos) e a partir desses registros foram realizados alguns ensaios de mini histórias que subsidiaram a construção do novo modelo de parecer utilizado já no ano de 2021, propondo um olhar mais singular para cada processo de aprendizagem das crianças disponíveis em livro publicado.

Para dar seguimento na pesquisa, no capítulo a seguir serão discutidos as tessituras curriculares e as experiências infantis com/na Base Nacional Comum Curricular.

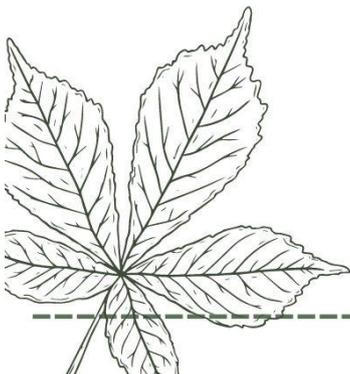
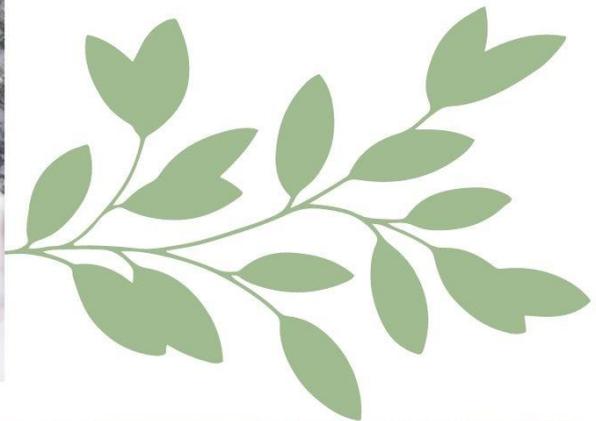
²⁶ conforme apresentado no capítulo:

²⁷ Disponível em:

https://www.arcoeditores.com/_files/ugd/4502fa_fb837e76253f45759594c0af95b143f4.pdf#LIVRO



Dos sentidos... Das experiências ...



TESSITURAS CURRICULARES NA INFÂNCIA: PRÁTICAS DISCURSIVAS ENTRE REALIDADES E POSSIBILIDADES

Desafiar e desconstruir os discursos dominantes; compreender o poder desses discursos na moldagem e na condução de nossos pensamentos e ações [...]; rejeitar o estabelecimento de regras, metas, métodos e padrões, e, ao fazer isso, correr o risco da incerteza e da complexidade; ter a coragem de pensar por si mesmo na construção de novos discursos e, ao fazer isso, atrever-se a optar por compreender a criança como uma criança rica, com infinitas capacidades, uma criança nascida com cem linguagens; construir um novo projeto pedagógico, pondo em primeiro plano as relações e os encontros, o diálogo e a negociação, a reflexão e o pensamento crítico; ultrapassar os limites das disciplinas e perspectivas, substituir posições de ou isso ou aquilo por abertura com e/também; e entender a natureza dinâmica e contextualizada a ideia de um “programa” transferível (DAHLBERG et al. 1999, p. 122)

Iniciamos os diálogos sobre as tessituras curriculares na infância com as palavras de Dahlberg (1999) evidenciando o grande desafio que se apresenta em propor um currículo para a escola da infância, um currículo aberto a desconstrução de discursos dominantes, rejeitando o estabelecimento de metas, métodos e padrões. Aberto as incertezas e a complexidade da infância, compreendendo a diversidade de cada criança, propondo as relações como primeiro plano, propiciando encontros, diálogos e acima de tudo interações.

O currículo para a infância em seu processo de construção e consolidação, conforme apresentado nas sessões anteriores, passou por uma longa trajetória e neste percurso produziu sua gramática própria²⁸ resistindo aos processos das demais etapas de ensino, buscando novas formas curriculares para as práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Nesta gramática própria Barbosa, Cruz, Fochi e Oliverira (2016) indicam que o currículo na Educação Infantil precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças, nenhum desses aspectos é considerado o mais importante.

Inicialmente os estudos e pesquisas sobre currículo na Educação Infantil utilizavam o apenas o termo: “proposta pedagógica”, pois desde o início buscou-se transcender as estruturas, organização e elementos que constituíam o currículo das demais etapas de ensino. Partindo da premissa que o currículo para a infância, necessita atender as demandas das crianças, a função social, política e pedagógica

²⁸ Termo utilizado pelo Prof^o Dr^o. Paulo Fochi em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8>

da primeira etapa da educação básica, de uma maneira muito mais ampla do que uma organização por disciplinas.

Ao analisar de forma cronológico as discussões acerca do currículo da Educação Infantil observam-se que no ano de 1996, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretária de Educação Fundamental, o livro intitulado: “Proposta Pedagógica e currículos em Educação Infantil”, destacaram-se algumas concepções sobre: “O que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?”. Pode-se afirmar que este material serviu como ponto inicial para a elaboração dos procedimentos, critérios e avaliações das propostas pedagógicas/currículos dos estados e municípios que constituíam o cenário brasileiro. Neste material Kishimoto (BRASIL, 1996, p. 14), apresenta que:

[...] o currículo deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, abrangendo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicação das intenções que permitirá a orientação se da prática pedagógica. Conclui, enfatizando a necessidade de que, na definição de qualquer currículo, responda-se aos seguintes questionamentos: a que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma, o que e como avaliar? [...].

Nesta perspectiva, uma visão reducionista do currículo, não abarca as especificidades e singularidades da infância, pois é necessário considerar, tanto os elementos internos, como externos do contexto institucional. Deste modo, o currículo é um documento orientador da ação pedagógica, em que se apresenta ideologias, concepções de educação, criança e infância.

Além disso, o currículo necessita apresentar como centro de suas discussões a criança e lhe oferecer experiências que contribuam de forma positiva para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo. Pode-se afirmar que o currículo não é um documento ou uma ação neutra, com isso Oliveira (2011, p. 183) corrobora salientando que:

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador e fundamental da relação entre realidade cotidiana da criança- as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças.

Cabe destacar que o currículo escolar é por si só um artefato em constante movimento situado em um território de disputas e lutas por legitimidade, ainda que estas lutas não são externas, mas são inerentes, integram o produto, ou seja, “[...] o currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92). Essas disputas dizem respeito a concepções, valores, crenças, epistemologias, interesses corporativos e políticos. Desse modo, não é possível conceber o debate sobre currículo em um vazio sociológico. Ele é parte dos embates travados na sociedade, em disputas pela hegemonia de ideias, saberes, conhecimentos, concepções de mundo.

Assim, o termo currículo pode ser visto em diversos autores como: Kishimoto (1993), Oliveira (1995), Kramer (1994, 1997, 2000, 2009), Silva (2015), Lopes e Macedo (2011) entre outros. Produzindo uma discussão conceitual discutida por diversas perspectivas e significados, de acordo com os contextos sociais de suas pesquisas, e de seus respectivos repertórios teóricos. Neste meio tempo, conforme os conceitos já apresentados nesta pesquisa optamos por apresentar o conceito de currículo atravessado pelo que emerge nas relações constituídas na escola.

Nesta perspectiva cabe a concepção de currículo emergente trazida por Rinaldi (2016) que nos orienta sobre o modo como o currículo pode ser tecido no encontro entre professores e crianças na escola. Trata-se de pensar, observar e documentar as ações e as interações das crianças e, nessa perspectiva, identificar seus interesses e ideias. Os interesses das crianças podem ser expressos durante seu engajamento numa atividade, nos diálogos constituídos durante sua ação, em contextos espontâneos de participação.

O currículo emergente é como um diálogo extenso entre professores e crianças, e entre crianças, que pode durar dias, semanas ou meses. No currículo emergente, estamos diante de um ato intenso de reflexão e discussão. O currículo aqui é compreendido a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano. Toda a vida na instituição transpira este modo de compreender o currículo. O currículo, portanto, não é compreendido neste estudo como prescrição, mas como ação produzida pelos educadores em parceria com as crianças. “Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que as dúvidas e as fascinações são bem-vindas”. (RINALDI, 2016, p. 108)

Segundo Barbosa e Horn (2008), é fundamental construir um currículo partindo das “pistas” do cotidiano, de uma visão articulada entre os conhecimentos

produzidos na escola com as crianças e os conhecimentos produzidos além dos muros da escola. Escola, família, rua, comunidade se entrelaçam num fazer que tenha sentido. Ou seja, é um currículo constituído pelo encontro dos “diversos mundos” que marcam a existência dos sujeitos que pertencem a esta escola, um currículo mediado pela intervenção docente que atenta a urgência em dialogar com o que emerge nas relações entre os sujeitos, constrói seu fazer pedagógico.

Rinaldi (2016, p. 110) evidencia a família como uma “unidade pedagógica” que não pode ser separada da escola. Uma vez que as escolas da infância são “sistemas ecológicos complexos”, ricos de vínculos e recursos, com potencial para autorregulagem que possivelmente seriam negligenciados por um currículo prescrito.

O foco está sobre as relações de criança com outras crianças, professores, pais, famílias, suas próprias histórias e circunstâncias sociais e culturais. Os relacionamentos, as comunicações, e as interações mantêm o currículo emergente em sua complexidade. “Estes são termos poderosos caracterizados por dois elementos importantes: Ação e socialização em grupo”. (RINALDI, 2016, p. 110)

Assim, Trois (2012) ratifica tais posições, quando diz de que os gestos, as brincadeiras, as conversas, as correrias das crianças, todas juntas, separadas, em grupos, em “panelinhas” configuraram um vivido, o cotidiano da escola da infância. Uma dose intensa de infância que não foi sempre evidente.

Nesta perspectiva, faz-se necessário compreender o papel do professor frente ao currículo emergente, uma vez que este ocupa o lugar de escuta, ele planeja, organiza e dispõe o espaço de exploração, e acima de tudo, documenta, registra, transcreve o cotidiano da escola da infância, para assim estar ao que emerge das crianças.

Neste contexto o professor dá o espaço ao brincar, segundo Barbosa (2009), é nas brincadeiras que o ser brincante se admira com a beleza e o divertimento que extrai dos jogos. A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e ativada pelas próprias atividades lúdicas. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, o brincar conduz aos relacionamentos grupais, à comunicação consigo mesmo e com os outros, favorece o crescimento, o desenvolvimento de habilidades e produz desafios à razão e à imaginação.

O currículo das infâncias que busco nesta pesquisa, propicia o espaço do encontro, de diálogo, da interlocução entre as crianças e os professores tomando

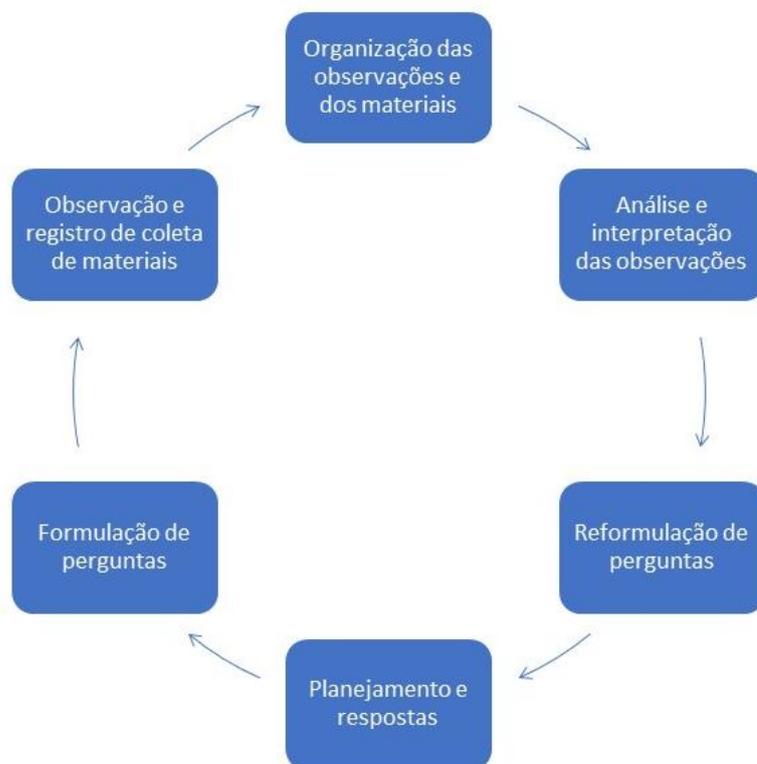
estes encontros como base para os princípios educativos. Barbosa (2009) salienta que nesse encontro se formulam, discutem, questionam e processam conhecimentos explícitos ou não. Por esse motivo, o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre os não-ditos, sobre as resistências, as tensões e os silêncios. Sendo assim, o currículo não pode ser definido previamente, mas emerge nas relações entre o inusitado e a tradição, o conhecido e o desconhecido.

A construção deste currículo acontece apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido para as pessoas envolvidas. Segundo Barbosa (2009, p. 51):

Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, as suas experiências, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas. Nesse momento acontece um encontro entre a vida de cada um, sua singularidade, e o contexto social mais amplo. As crianças, assim, envolvem-se e criam uma interpretação sobre os conhecimentos vividos construindo um modo peculiar de compreendê-los, construindo uma narrativa pessoal.

Em consonância, Gandini (2004) ao dialogar sobre o conceito de currículo emergente reitera que o currículo inicia seu ciclo pela escuta e observação, passando pela documentação, depois pela interpretação, a projeção e definição, a planificação e implementação, e finalmente, retoma a escuta e a observação. Um ciclo de ações que emergem nas interações entre professores e crianças que vão se somando, constituindo e configurando os modos de estar e ser na escola. Conforme, Figura 16.

Figura 16 - O processo de documentação como ciclo de investigação



Fonte: Elaborado a partir de Gandini (2002, p.162)

A observação, registro e coleta de materiais é importante para formulação e direcionamento dos projetos. De acordo com Gandini (2012, p. 160): "Observar e documentar as estratégias de compreensão e descoberta, os modos de raciocinar e os processos de aprendizagem do indivíduo e das crianças em grupos pequenos, são aspectos extremamente ricos da aprendizagem."

A organização das observações e dos materiais é uma ação que objetiva reunir o que de mais significativo foi coletado. Conforme Barbosa (2008, p. 62) "[...] selecionam-se e coletam-se materiais e evidências, as quais são planejadas, registradas e transformadas em experiências sob a forma de diferentes linguagens.". A análise e interpretação das observações permitem "[...] interpretar e coordenar as ideias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido." (BARBOSA 2008, p. 62).

Na finalização do ciclo com a reformulação das perguntas e planejamento das respostas, é possível perceber a participação das crianças, a escuta pelos

professores e o direcionamento das ações. Conforme Helm (2005, p.144): “Á medida que o assunto é explorado e as crianças começam a elaborar questões para investigação, a documentação torna-se uma peça fundamental para o projeto.”

A documentação do trabalho, dos pensamentos e das reações das crianças ajuda os professores a conduzir o currículo emergente. Esse processo de registros e, conseqüentemente, documentação pedagógica, trazem um sentido que é entendido por todos os agentes envolvidos no processo educativo das escolas da infância.

Partindo do conceito de currículo emergente em Malaguzzi(1999), Rinaldi (2016), Gandini (2012) Edwards (2002) e do conceito de escola das infâncias como um lugar para e com as crianças apresentado por Barbosa (2009) constitui as bases e os fundamentos para pensar e refletir sobre um currículo pensando para a infância, pautado nas interações e no protagonismo infantil. Ao afirmar a concepção de currículo das infâncias busca-se a concretização de um currículo que tem como opção pedagógica ofertar experiências.

Um currículo que prioriza a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas, “prudentes, mas também apaixonadas”, pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida na esfera pública. (BARBOSA; RICHTER, 2010).

O currículo das infâncias é um diálogo extenso e intenso entre todos: adultos, crianças, objetos do mundo. Se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro decidimos assumir as roupas e papéis que o sistema nos apresenta, convém salientar que possamos fazê-lo sem que elas se colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se. (FARIA; MELLO, 2005).

Partindo do conceito de escola das infâncias proposto por Barbosa (2009) é possível percorrer em profundidade o curso deste conceito levando-o ao conceito de currículo das infâncias. A escola da infância é um lugar onde as crianças aprendem as combinações para o convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir os brinquedos e os materiais e também a atenção da professora, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar) e das dos demais. Também aqui as crianças desenvolvem seu senso de respeito público e de liderança viver com intensidade as experiências que se constituem diariamente nas

escolas infantis, estar atento ao que acontece ao redor, ao encontro afetivo real, ao presente é a base da pedagogia com as crianças. (BARBOSA, 2009, p. 136).

Trois (2012) traz o conceito de currículo das infâncias ancorado na noção de tempo “sem urgência”:

[...] um tempo de duração longa que permite o engajamento, a fruição, o deslocamento de si como centro da ação para usufruir da presença e das aprendizagens provenientes do gesto de estar com o outro. Um tempo de entrega, de descoberta, de interrogação e de surpresa. Um tempo de viver e conviver na escola. (TROIS, 2012, p. 166)

Este tempo “sem urgência” dá espaço para as experiências infâncias, propondo novas organizações pedagógicas que se contrapõe ao movimento interno de construção das disciplinas, áreas e subáreas de conhecimento, ultrapassam conceitos pré-definidos.

Ao nos referirmos, ao conceito de experiência como balizar no currículo para a infância, é possível destacar, John Dewey (2010), com seus mais importantes livros a palavra experiência sempre foi imediatamente contemplada. Esta experiência se caracteriza para ele por estar completamente ligada a vida real, cotidiana, um elemento fundador da vida das crianças, que muitas vezes não encontra espaço dentro dos locais de ensino.

No ponto de vista de Dewey, o grande desperdício que ocorre na escola decorre de sua incapacidade de utilizar a experiência que ele traz consigo de fora e que é obtida de forma plena e livre; ao mesmo tempo, ele não é capaz de aplicar na vida cotidiana o que ele aprende na escola.

E nisso que consiste o isolamento da escola, o seu isolamento da vida. Quando a criança entra em sua sala, sua mente deve deixar de lado uma grande riqueza de ideias, interesses, atividades que predominam em sua casa e na vizinhança. (DEWEY, 2010, p. 48)

Em outro texto ele define assim a experiência:

O significado da experiência. O termo “experiência” pode ser assim interpretado com referência tanto a atitude empírica quanto a atitude experimental da mente. A experiência não é algo rígido e fechado; é vital e, portanto, crescente. [...] Mas a experiência também implica a reflexão que nos torna livres da influência restritiva do sentido, do apetite, da tradição. (DEWEY, 2010, p. 48)

Então, e a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos que o cotidiano da escola começa a ser pensado. Este pode ser o grande equívoco que a reflexão sobre currículo por áreas e ou disciplinas pode cometer na Educação Infantil: priorizar os conteúdos. Como afirmou Dewey (1995), a ideia trágica de que há uma oposição entre a experiência infantil e os diversos temas que constituem o currículo no decorrer de seus estudos.

Como afirma Malaguzzi (2001), precisamos seguir as crianças e não os planos. São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer.

Os estudos de Finco, Barbosa e Faria (2015) evidenciam que há, também, todo um universo a ser também considerado e que diz respeito ao local, ao diverso, ao regional, ao vinculado a história de vida, a pertinência racial e social, ao gênero, ao não formal, ao não explicitado.

O currículo também acontece na escola a partir daquilo que não é ensinado por nenhum adulto ou por outras crianças e, não esqueçamos, da possibilidade de as crianças não aprenderem o que adultos lhes determinam ou oferecem. A potência de aprender e de não aprender é a mesma. Não há como prever ou predeterminar o que o outro pode aprender. (FINCO, BARBOSA E FARIA, 2015, p. 195)

As autoras ainda afirmam que “[...] um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais” (FINCO, BARBOSA E FARIA, 2015, p. 195), ou seja, e um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Neste sentido, questionamos: Como pensar um currículo comum para todo os níveis de educação e ensino sem perder a especificidade da Educação Infantil? Como propiciar o que Rinaldi chamou de “Currículo Emergente” (2016) com a

proposta? Como diferenciar-se de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais e específicos? Como romper, portanto, com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção.

Buscamos, assim, como Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 22) “[...] um currículo em que a escola é convocada a realizar percursos formadores sempre mais correspondentes as inclinações pessoais das crianças, na perspectiva de valorizar os aspectos peculiares de cada um”. Em tal cenário, cabe a escola algumas finalidades específicas:

[...] oferecer as crianças situações de aprendizagem dos saberes e das linguagens culturais de base; fazer com que as crianças adquiram os instrumentos de pensamento necessários para aprender a selecionar as informações; promover nas crianças a capacidade de elaborar métodos e categorias que sejam capazes de se guiarem nos itinerários pessoais; favorecer a autonomia de pensamentos das crianças, orientando a própria didática na construção de saberes a partir de necessidades formadoras concretas. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 22)

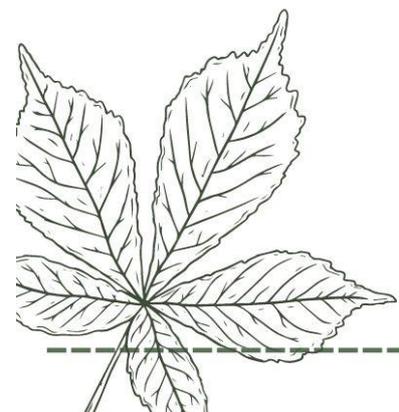
Assim, “[...] as finalidades da escola devem ser definidas a partir da pessoa que aprende, com a originalidade de seu percurso individual e as aberturas oferecidas pela rede de realizações que a ligam a família e aos ambientes sociais.” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 23).

Diante de tais discussões, pensar em uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil que respeite tais conceitos e que dê espaço para o “inesperado” se apresenta como grande desafio.

Ainda, cabe destacar que esta pesquisa compreende que a BNCC não é o currículo para a escola da infância, mas que este se estabelece no cotidiano de cada escola. Contudo, a BNCC-EI se coloca como documento orientador das práticas pedagógicas neste contexto, e neste sentido, merece estudos específicos para sua ampla compreensão, conforme abordaremos no capítulo a seguir.



Das Ambiências e Experiências



5.2 EXPERIÊNCIAS INFANTIS COM/NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular passou por um longo processo de construção²⁹, o processo dispôs de quatro versões, a primeira versão em 2015 foi organizada de forma preliminar por comissões formadas por pesquisadores nas áreas de conhecimentos, a segunda versão em 2016, foi discutida em seminários estaduais com participação de professores e a terceira versão, publicada em 06 de abril de 2017, foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação e em 2018 foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular.

A Base 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018).

A Base caracteriza-se como “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”, (BRASIL, 2018). De modo que, a Base, conforme já mencionado anteriormente não é o currículo “formal” ela é a referência para que as instituições construam suas propostas diante de seus contextos.³⁰

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e busca contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

²⁹ Entidades salientaram ressalvas com o caráter deliberadamente acelerado nos prazos de cada etapa do processo de discussão e na própria sistematização das participações de professores, entidades críticas ou defensoras da base (ANPED, ABDC, 2015).

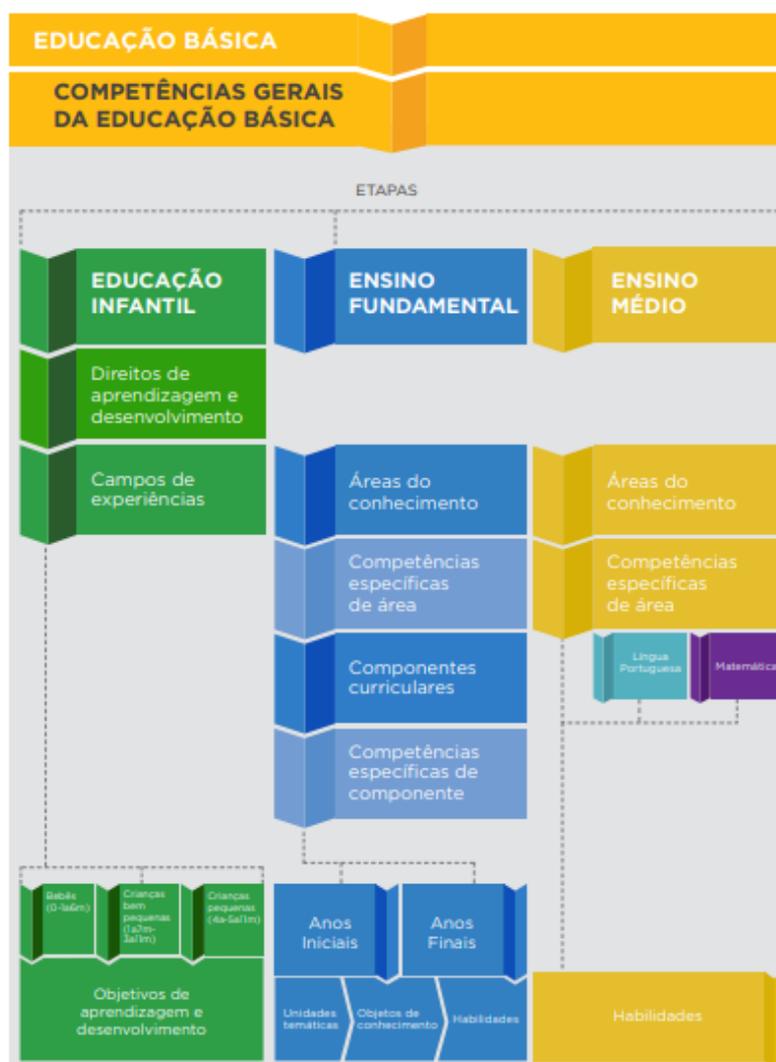
³⁰ Apresentaremos no capítulo a seguir o modo de projetar o currículo a partir do contexto escolar.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC buscam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018).

Na Figura 16 apresenta-se a organização curricular na BNCC para toda a Educação Básica.

Figura 17 - Organização da Educação Básica segunda a Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

A partir da Figura 12 cabe destacar que a Educação Infantil, em sua organização curricular diferencia-se das demais etapas de ensino da Educação Básica. Na EI, propõe-se um novo arranjo curricular, conforme apresentaremos na Figura 18.

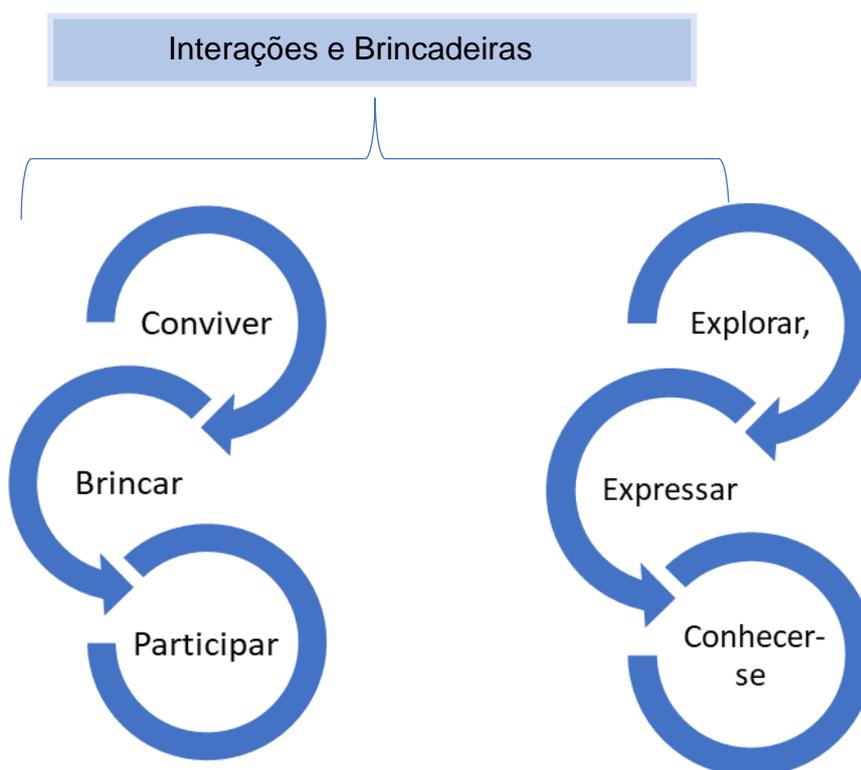
Figura 18 - Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Na Educação Infantil, as interações e a brincadeira compõem o eixo estruturante das propostas pedagógicas, assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conforme Figura .

Figura 19 - Organização da BNCC-EI



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular

Os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, de acordo com a BNCC:

[...] asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 35).

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento fundamentam-se nos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que orientam as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil de todo o país.

São eles:

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

✓ Brincar: de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

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

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

✓ Conhecer-se: e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Diante dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a base traz como concepção de uma criança:

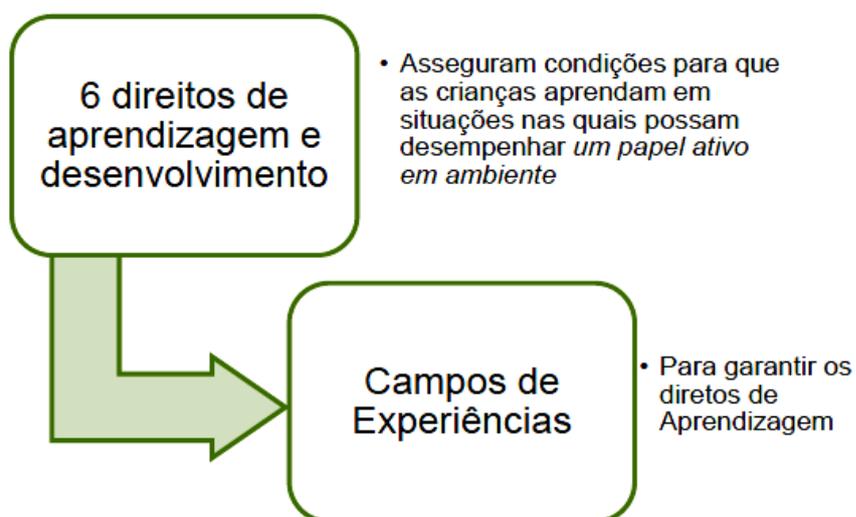
[...] ativa e capaz, com direitos e desejos, sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, constrói e se apropria de conhecimentos por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social convoca a refletir e a modificar as formas tradicionais de planejar e desenvolver as práticas pedagógicas, diferenciando-se da estrutura baseada em áreas do conhecimento, mais familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2018)

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a concepção de criança, a BNCC estabelece como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem cinco campos de experiências.

Os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para “[...] experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 14). Elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo.

Para ilustrar a interrelação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, apresenta-se a Figura 20:

Figura 20 - Direitos de aprendizagem e campos de Experiências



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular

O trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência propõe atender a um importante demanda da Educação Infantil, que é a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças experimentam na escola (ZUCCOLI, 2015). O trabalho com os campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças “[...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 221-228).

Neste sentido, como afirmam Carvalho e Fochi (2016, p. 165), “[...] é necessário, reconhecermos o valor do cotidiano como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios temporalidades, espacialidades, relações, linguagens que se estabelecem na escola.” Organizar a escola de Educação Infantil a partir dos campos de experiência significa reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender.

Segundo a Base (BRASIL, 2018) Os Campos de Experiências constituem um “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas de vida das crianças e seus saberes”. Na concepção dos Campos de Experiências, conversa a articulação das dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das múltiplas linguagens. Assim, a organização curricular por Campos de Experiências é fundamentada em uma concepção de criança que age, cria, produz sentidos sobre si e sobre o mundo e aprende nas relações e experiências que vive, de maneira integrada.

Desse modo, a BNCC elabora cinco os Campos de Experiências, conforme Figura , para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas:

- O Eu, o Outro e o Nós;
- Corpo, Gestos e Movimentos;
- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação;
- Traços, Sons, Cores e Formas;
- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

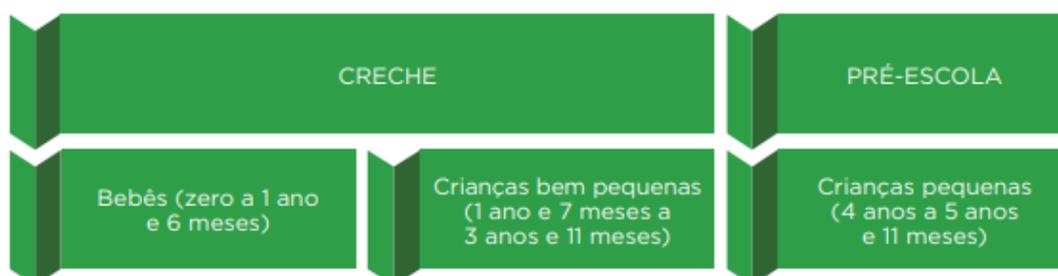
Figura 21 - Campos de Experiências



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular

Cada campo de experiência propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada grupo etário, conforme Figura 16, como subsídios para o planejamento das práticas pedagógicas. Os parâmetros para a organização dos grupos têm como referência a faixa etária e a proposta pedagógica das instituições, de acordo com a Figura 23.

Figura 23 - Organização etária da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

É importante destacar que os Campos de Experiências não são lineares, ou seja, não obedecem a uma ordem de prioridades, mas articulam-se entre si. Ao

realizar a leitura dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, o professor pode atentar para o contínuo das aprendizagens no grupo etário (progressão vertical) e entre os grupos etários (progressão horizontal), preocupando-se com a inter-relação entre os campos, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Quadro 26 - Campos de Experiências

(continua)

O eu, o outro e o nós.	<p>É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.</p> <p>Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.</p> <p>As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).</p>

Quadro 26 - Campos de Experiências

(conclusão)

Traços, sons, cores e formas	<p>Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.</p> <p>Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas</p>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.</p> <p>Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.</p> <p>Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.</p> <p>Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.</p>

(Conclusão)

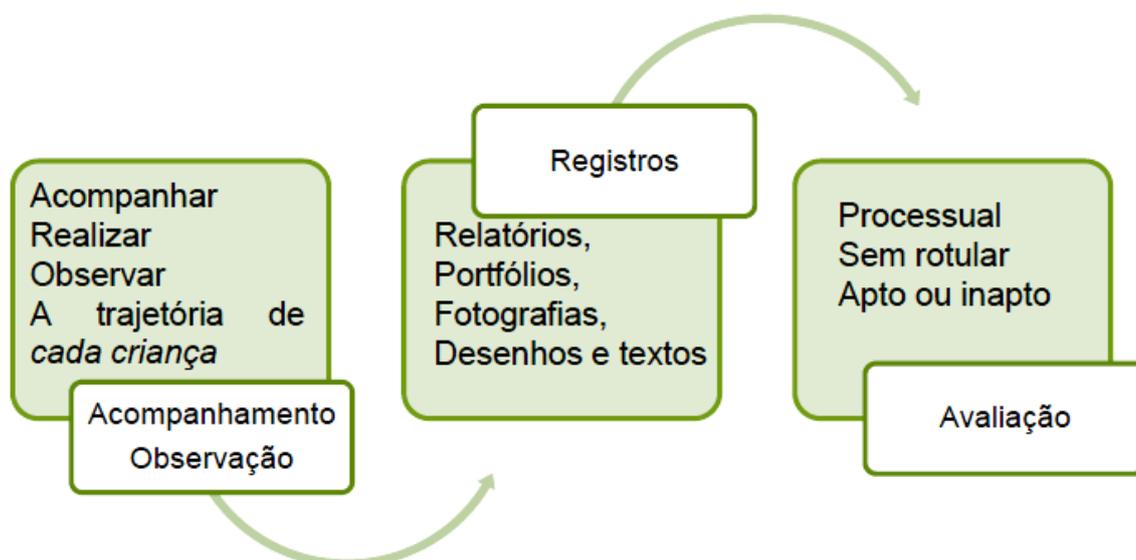
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.).
---	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem, tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

No que concerne avaliação em articulação com a prática pedagógica proposta pela Base da Educação Infantil propõe-se um acompanhamento da trajetória da criança diante do seu processo a partir de registros, sempre com foco no processo infantil, de modo que o olhar nunca será no resultado final, mas sim nas experiências que a criança construiu. Conforme Figura 24.

Figura 24 - Avaliação na BNCC-EI



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

No que tange a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, buscando a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação, tanto para as crianças, quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, *portfólios* ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Um dos pontos fortes da Base para a Educação Infantil é o conceito de experiência, esta que permeia todas as práticas propostas para esta etapa de ensino.

Para Larrosa (2002) a experiência é:

[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21)

O autor ainda salienta que a informação não é experiência, a informação muitas vezes não deixa lugar para a experiência, “[...] ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21). A informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

Partindo da perspectiva de Larrosa, é necessário pensar em práticas pedagógicas que subvertam a lógica do conteúdo, de passar alguma informação para as crianças, esta lógica não gera experiência, e dentro dessa lógica, não gera aprendizagem.

O autor ainda destaca que a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo, esse tempo adulto, acelerado em que tudo o que se passa, passa cada vez mais depressa. “E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (LARROSA, 2002, p. 23)

Para o autor, esta lógica do tempo acelerado ocasiona uma lógica de destruição generalizada da experiência, segundo ele, os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 23)

O conceito de experiência proposto pelo autor, vai ao encontro do currículo para a infância que propomos no capítulo anterior, o currículo emergente, este que dá espaço e tempo para o protagonismo infantil.

Em gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais

devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 23)

Conforme já mencionado anteriormente nesta pesquisa, entendemos que a base não é o currículo, mas também entendemos que está orienta e embasa as escolas para a construção dos seus currículos a partir de seus contextos, e neste processo um elemento base é a experiência, esta que “[...] que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28).

Diante dos conceitos já apresentados buscou-se a partir das ambiências formativas conhecer os discursos de docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil campo. Os temas foram: Ambiências Bioecológicas sustentáveis, Experiências – Campos de Experiências BNCC e Registro e Documentação Pedagógica.

Em primeiro momento, iremos discutir as experiências propostas na BNCC e registro e documentação pedagógica e no próximo capítulo será discutido Ambiências Bioecológicas sustentáveis.

No Quadro 27, apresenta-se as primeiras reflexões sobre experiências na BNCC-EI.

Quadro 27 - Experiência, informação e tempo(s)

Experiência / Informação / Tempo(s)
DP7: “/ E a gente vive na sociedade da informação .”
DP1: “/É a informação nada faz do que cancelar nossas possibilidades de experiências . Falar antecipadamente. A gente tem essa tendencia de tentar canalizar para tentar chegar onde a gente quer.”
DP6: “/ As vezes a gente fica uma manhã toda ouvindo um professor falar e acabou a aula e tá? O que eu aprendi? Nada! Mas no momento que tu prática isso, que tu vive, passa por essa experiência , construindo junto ela é mais significativa neh ...”
“/Esse tempo (adulto) que a gente não consegue controlar frente as crianças , ah é o meu tempo, aah vamos, fazer isso... Mas o tempo deles é diferente.”
DG1: “/ O tempo também que gera a aprendizagem da criança , por isso, que a gente diz. Cada um ao seu tempo e não é só o tempo adulto é o tempo de cada um.”
DP2: “/quer que o lanche seja rápido que as crianças comam que a próxima turma está vindo e a gente tem que sair, tem que limpar e ai a gente quer ir para o pátio e ai depois do pátio quer fazer mais alguma coisa e ai é aquele atropelo (...) Mas eles estão ali, eles estão criando vínculos eles estão socializando e

*as atividades também ah, assim, mais específicas, quando a gente propõe alguma coisa e determinada criança não termina e aí, a **gente não deu tempo de fazer com todo mundo! Deu tempo, na verdade neh! Deu no tempo que era dele**, e é difícil pelo memos para mim./*

*DP3: “/ Que dificuldade de aprender um currículo neh que valorize a experiência da criança, que é bem isso, que parece que a **se a gente não tem um produto final para mostrar que não houve a experiência**, e tem coisas que impossível a gente gerar um produto final, palpável ou visível, nem filmando nem fotografando. (...) Então, são **muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo neh./**”*

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Larrosa (2002) a informação pode ser considerada quase uma anti experiência e sobre tal afirmação as FDs apresentadas no Quadro 17, corroboram com o autor *“/É a **informação nada faz do que cancelar nossas possibilidades de experiências./**”* Colocando assim, a informação em oposição a experiência.

O processo de pensar um currículo por experiência pode ser considerado um ato de resistência as demais etapas de ensino, tendo em vista as habilidades e competências propostas pela BNCC para as demais etapas da educação básica.

Na Educação Infantil não se busca respostas prontas ou respostas exatas a FD *“/A gente tem essa tendencia de **tentar canalizar para tentar chegar onde a gente quer./**”* Evidencia, que o professor precisa resistir a sua memória (imaginário social de escola), e pensar para além e estar aberto inesperado, não se limitando as respostas certas ou erradas.

Ainda, nos discursos das docentes é possível identificar a polissemia presente no discurso de “tempo” na FD *“/Esse **tempo** (adulto) que a gente não consegue **controlar frente as crianças**, áh é o meu tempo, aah vamos, fazer isso... Mas o tempo deles é diferente./”* Nesta FD, o “tempo” toma o sentido de [controle] que muitas vezes comanda o trabalho pedagógico.

Na FDs *“/O **tempo também que gera a aprendizagem** da criança, por isso, que a gente diz. Cada um ao seu tempo e não é só o tempo adulto é o tempo de cada um./”*. Neste deslize polissêmico o “tempo” retoma o sentido de processo/trajetória de aprendizagem, este que precisa ser respeitado pelos docentes que são comandados pelo “tempo adulto”, tal sentido elucidado no discurso *“/quando a gente propõe alguma coisa e determinada criança não termina e aí, **a gente não deu tempo de fazer com todo mundo! Deu tempo, na verdade neh! Deu no tempo que era dele**, e é difícil pelo memos para mim./”*

O conceito de experiência pode se mostrar abstrato, para alguns professores e/ou familiares, no discurso: *“/ Que dificuldade de aprender um currículo neh que valorize a experiência da criança, que é bem isso, que parece que a se **a gente não tem um produto final para mostrar que não houve a experiência**, e tem coisas que impossível a gente gerar um produto final, palpável ou visível, nem filmando nem fotografando. [...] Então, são muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo neh.*

O não-dito desse discurso condiciona a aprendizagem a realização ou consolidação de um produto. Em contraposição, entendemos que a experiência é o momento, o fato, a vivência que se dá no aqui e no agora e conforme o relato docente, em alguns casos não há produto físico que registre³¹ o momento.

No Quadro 23, apresenta-se os discursos docentes sobre experiências e ambiências.

Quadro 28 - Experiências e Ambiências

Experiências / Ambiências
<p>DG1: <i>“/ela constrói a experiência total da criança e porque parte do nada, porque é um espaço onde não tivesse essa construção esse olhar atento do professor e da criança ele não se transformaria em ambiência (...) As vezes a escola tem tudo, mas isso não se torna uma experiencia ou ambiência. (...)Então é bem isso, é essa construção, a experiência tem que ser vivida, tem que ser vivenciada, a gente não pode pré-dizer, e aqui como ele diz, pré-ver o que vai acontecer a gente tem que vivenciar e a partir daquilo então construir os nossos tempos de cada um (...) As nossas ambiências são as experiências que a base solicita vivenciar neh, Ela pode fazer coisas que tu jamais previu e que jamais tu poderia pré-dizer”</i></p>
<p>DP7: <i>“/ Eu acho muito difícil refletir sobre isso! Porque a gente tem a visão de produto, por mais que a gente quer tanto se distanciar dela mas a gente tem!</i></p> <p>DP3: <i>“/Parece que eu tenho que ter alguma coisa para mostrar! Ahh o que os pais irão pensar? Eu fiz tanta coisa e eu não tenho nada! Eu tenho que colocar pelo menos alguma coisa para eles verem!</i></p>
<p>DP4: <i>“/Mas é que a nossa formação foi assim! A nossa vida foi assim!”</i></p>
<p>DP6: <i>“/Isso é praticamente novo!”</i></p>
<p>DP4: <i>“/ Olha desde, se tu for pensar desde os dias da minha primeira série. (...), na minha formação da graduação toda foi assim!”</i></p>
<p>DP7: <i>“/Fazer os pais entenderem que a gente vive um processo demorado para educar para ensinar! Eu acho que essa concepção tem que existir sabe! Tipo de ter clareza que não é fácil! Se não em casa eles irão tentar uma vez e se o resultado não for lindo e maravilhoso eles irão desistir!”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os discursos docentes correlacionam experiências com ambiências, em algumas formações discursivas, as docentes usam os termos como sinônimos: *“/(...) As nossas **ambiências são as experiências** que a base solicita vivenciar neh;”* em outros a ambiência é vista como espaço que promove a experiência: *“/ela **constrói a experiência total da criança**”*.

³¹ As discussões sobre registro e documentação serão apresentadas em breve.

As ambiências tecem os processos de atuação como estratégia elaborada pela escola estudada para aturar o currículo proposta pela BNCC-EI. A ambiência como espaço que pode promover as experiências “/pode fazer coisas que tu jamais previu e que jamais tu poderia pré-dizer/”.

Como promotora de experiências as ambiências podem também possibilitar estratégias de registros e documentação, que conforme já apresentado é uma demanda emergente do grupo estudado. Que, mais uma vez se repete nos discursos docentes “/ Eu acho muito difícil refletir sobre isso! Porque a **gente tem a visão de produto**, por mais que a gente quer tanto se **distanciar dela** mas a gente tem!/” Por mais que as docentes tenham avançado em relação a promoção das experiências com as ambiências, se distanciar da ideia de produto.

Pensar em experiências e em novas maneira de registrar o percurso de aprendizagem das crianças é resistir, reiterando pelo discurso docente “/Mas é que a nossa formação foi assim! A nossa vida foi assim!/”.

A experiência vem como um discurso emergente, a partir da Base Nacional Comum Curricular, assumi lugar de desacomodar, lugar do novo que promove um olhar para o processo em contraposição ao produto final, propondo novas maneiras de registrar e documentar o percurso de aprendizagem das crianças. No Quadro 19, apresenta-se os discursos sobre registro e documentação.

Quadro 29 - Registro e documentação

Registro e Documentação

DP3: “/remeteu a escuta. A gente ouvir, ter essa **escuta atenta.**” (...) **a suspensão dos nossos julgamentos**”

DP2: “/de contextualizar o que a **criança expressa nesse momento** (...) Para contextualizar em que momento que isso acontece, quais são as expressões que a criança tem, quais são os sentimentos, quais são os movimentos que tudo isso faz parte para que se possa entender o que essa documentação significa o que ela carrega (...) Mas é bem isso, é a riqueza de detalhes/”

DP4: “/O **olhar sensível** que tem que ter, **até quando não tem uma escuta**, no caso pra ti transcrever tu tem que ter um olhar sensível. (...) Que muitos pais não conseguem entender as nossas propostas, porque eles **não conseguem ver a visibilidade da aprendizagem da criança**. Então quando a gente trabalha com registro e documentação o nosso foco **é tornar visível a aprendizagem da criança**. É poder mostrar os processos que a criança faz para aprender.

DP2: “/Fica **uma ruptura entre as etapas**” DP6: “/Assim, os anos iniciais e o ensino fundamental é totalmente diferente, **é tudo nas caixinhas nas gavetas e continua assim até o médio**”

DP6: “/ É tão **enraizado isso na gente**, que as vezes a gente se pega pensando e fazendo algumas coisas que a gente diz meu Deus! **É a mesma coisa, que tu aprender a caminhar e agora daqui a uns dias vem alguém e diz que não é assim que se caminha é difícil pra gente aceitar, conseguir fazer essas mudanças.**”

DP2: “/E ai a gente cai na mesma questão da **não linearidade que as crianças elas não são iguais e que a gente tenta colocar**.

DP7: “/Eu acho que o professor tem que ter esse **olhar sensível para captar a lógica desse emaranhado**, porque a criança, porque ela vai dizer que ela está nesse emaranhado. A gente está nesse pensamento linear e ai o olhar sensível vem bem nesse sentido de entender esse emaranhado da criança porque as vezes a gente olha e pensa na situação, não só em situação mas também nesse tipo de ambiência. **O que essa criança pensou quando fez assim? Que lógica essa criança atribuiu a isso? E não é fácil ter que desvendar esse emaranhado! Cada criança tem um!**

DP2: “/E é ai que eu trago a ideia da organização, no sentido que a gente enquanto professor **compreendendo que as crianças não são iguais** a gente precisa organizar as aprendizagens dessa criança para poder registrar! Organizar como essa criança viveu, como essa criança percebeu, como ela atuou, não no sentido de colocar todos como iguais, mas no sentido de organizar as experiências que aquela criança viveu.

DP7: “/Por isso que a gente **não podia ter tantos alunos!!**” DP4: “/Como fazer isso em uma sala de aula cheia?/”

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apresentado nas análises anteriores, o trabalho pedagógico proposto pela BNCC-EI, baseado nas experiências infantis requer um novo olhar para o percurso de aprendizagem das crianças, buscando indícios no processo de aprendizagem se distanciando da produção de produtos/resultados finais.

E, neste íterim, para pensar em possibilidades de registro e documentação é necessário que sejam realizadas algumas estratégias que possibilitem tais ações.

Nos discursos das docentes pesquisadas emergiram a escuta e o olhar sensível como balizadores desse processo.

Documentar, na perspectiva da educação por experiência, implica a produção de registros, assim como a análise, a seleção, a organização, o armazenamento e, também, a divulgação e a socialização desses registros.

Conforme Rinaldi (2016), essa abordagem visa a proteger a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, oferecendo às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais, na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida. À luz desse processo, as várias formas de registro tornam-se material para reflexão tanto do que está sendo construído na escola, com e pelas crianças, como para dar visibilidade a estas construções junto aos pais, na própria escola e na comunidade em geral.

A escuta não é fácil exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. “Requer que tenhamos claro em nossa mente a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas”. Rinaldi (2020, p. 125)

Para Rinaldi (2020 p. 130) produzir “traços e documentos que testemunhem e **tornem visíveis** os modos de aprendizagem dos indivíduos e dos grupos”. Tornar visível a natureza dos processos de aprendizagem e as estratégias utilizadas por cada criança, e transformar os processos subjetivos e intersubjetivos em patrimônio comum.

O trabalho pedagógico balizado pelas experiências infantis, ainda é um grande desafio, haja vista a compreensão do conceito de experiência, pela dinâmica dos processos de aprendizagem, como estruturantes na produção de registro e documentação, e na progressão da vida escolar no percurso da Educação Básica.

A FD no discurso do DP2: “/Fica uma **ruptura entre as etapas/**” DP6: “/Assim, os anos iniciais e o ensino fundamental **é totalmente diferente, é tudo nas caixinhas nas gavetas e continua assim até o médio/**”. Evidenciamos, mais uma vez um sentido de resistência, a Educação Infantil vem resistindo a uma lógica mercantil e de produção de conhecimento linear.

O DP6, utiliza-se da metáfora para exemplificar os processos de produção de sentidos sobre a continuidade da vida escolar pela educação básica: “/ **É tão enraizado** isso na gente, que as vezes a gente se pega pensando e fazendo

algumas coisas que a gente diz meu Deus! É a mesma coisa, que tu aprender a caminhar e agora daqui a uns dias vem alguém e diz que não é assim que se caminha é difícil pra gente aceitar, conseguir fazer essas mudanças."/>

O interdiscurso do DP6, (aquele que fala antes), fala de uma escola da memorização, repetição e da “cartilha”³², esta que ainda hoje assombra e produz sentidos de Educação Infantil como preparadora para as demais etapas da Educação Básica.

Compreender a lógica do registro e documentação requer entendimento sobre os processos de aprendizagens das crianças. Rinaldi compreende o conhecimento como uma espécie de “emaranhado de espaguete”. A autora diz que “[...] o aprendizado não tem forma linear, determinada e determinista, em estágios progressivos e previsíveis; pelo contrário, é construído por meio de avanços simultâneos, paralisações e ‘recuos’ que tomam diversas direções”. (RINALDI, 2020, p. 28).

Um dos grandes desafios docentes é a compreensão dessa lógica do emaranhado, ainda mais que, a própria lógica das demais etapas de ensino são lineares e pensadas a partir de objetivos progressos de aprendizagens.

O discurso docente elucidado este desafio: *“/Eu acho que o professor tem que ter esse **olhar sensível para captar a lógica desse emaranhado**, porque a criança, porque ela vai dizer que ela está nesse emaranhado. **A gente está nesse pensamento linear e aí o olhar sensível vem bem nesse sentido de entender esse emaranhado da criança.** (DP7)*

A compreensão do emaranhado também requer a compreensão da singularidade, de modo que, cada processo de aprendizagem é singular e assim, os planejamentos e modos de registro e documentação também precisam ser. Assim, emerge mais um desafio docente elucidado pelo DP4: *“/Como fazer isso em uma sala de aula cheia?!”*

Diante de tal questionamento, apresenta-se o Quadro 30.

³² O livro foi um sucesso por décadas, até cair em desuso e perder o prestígio em meados dos anos 1990, quando novas pesquisas da psicolinguística e sociolinguística passaram a tratar a alfabetização como um processo que deveria ensinar mais do que apenas a decifrar letras e sílabas.

Quadro 30- Registro e documentação desafio do “tempo(s)”

Registro e Documentação: Desafio do “TEMPO(S)”

DP2: “/As vezes acontece uma coisa tão marcante (...). Só que daí como a gente **não tem esse tempo para isso acaba se perdendo!!** (...) **Ai vem o paradigma do tempo!**”

DP4: “/Até porque quando tu está **sozinha** em uma sala tu **não dá conta de tudo!**”

DP2: “/O **desafio da documentação é tempo. Tempo para refletir... Tempo para registrar....** (...), por que as crianças **vão estar em tempos diferentes de aprendizagem e a gente vai lidar com o tempo cronológico possível do registro.**”

DP7: “/ Se naquele momento tu não conseguiu ter a melhor forma de conduzir aquela situação, em algum momento tu vai **ter um tempo para organizar tua mente** para que se tu viva essa situação de novo tu tenha uma forma melhor de mediar essa situação.

DP6: “/Eu acho que as **diferentes formas de tempo**, a questão de tu ter vários alunos, ter que cumprir várias coisas durante o teu período ali de aula, alimentação, higiene, organizar a sala, transporte. **Tu não tem um tempo de registrar!** Ahh mas ai tu chega em casa e registra o que tu vivenciou naquele dia? Tu não faz isso!! Por que normalmente tu não consegue, porque tu chegou em casa tu tem que planejar tem 40 hs no outro dia, tem a tua casa tem teu filho... Então, **esse tempo de tu parar**, aah quando vai **fazer o parecer! O que eu vou escrever agora?**

DP3: “/Pra mim é **com certeza é tempo**. Na rede municipal a gente não tem nem os 20% de planejamento que dirá esse **outro tempo que a gente teria que ter!**”

PD6: “/E o que fazer com esses registros? Porque muitas vezes a gente faz os registros para fazer os pareceres, muitas vezes **a gente não faz para melhorar nossa prática. A gente faz por que a gente tem que cumprir um protocolo.**” DP7: “/O que deu para tirar disso? Mas a **gente vive apagando incêndio neh!**”

DP4: “/E **ao mesmo tempo, a estrutura das escolas** e das pessoas que tem ali na sala porque as vezes se tem mais de uma pessoa na sala, se tem neh, tu tem que **estar preocupada com a segurança da criança neh. Ai tu priva** tanto por isso que quando que tu vai lembrar de pegar o papel e anotar?

DP7: “/Eu não consigo sair e deixar a minha turma assim e sair fazer um registro uma hora eu vou ficar pensando: **Será que está tudo bem?** Vou ficar espiando. Então, **é tu ter alguém que realmente vá sair, vá te tranquilizar para escrever para refletir, se não a gente não consegue!**

DG1: “/Para que se faça o melhor trabalho tem muita coisa por traz.” E que a gente sabe que se a gente for esperar pelo poder público muito pouco será feito. A **Educação Infantil ainda está engatinhando em termos de políticas públicas em termos de reconhecimento** e ai quando vocês trazem toda essa questão **do tempo de como fazer** de não se sentir segura de deixar outra pessoa.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os desafios para o registro e documentação, para além de respeitar o processo de aprendizagem individual de cada criança, tem como obstáculo operacional o “tempo(s)”, este que a partir dos discursos docentes apresenta-se como conceito polissêmico.

O cotidiano escolar, ou como Ball (2016) nomeia como “contexto específico de múltiplas demandas” se baseia na lógica acelerada do tempo cronológico, tempo este, adulto (ou a falta), que determinadas vezes massifica e comanda as ações pedagógicas, limitando as experiências infantis.

O “tempo” nos discursos apresenta também possibilidade de aprendizagem, como processo, trajetória do apreender, como ilustrado no DP7: *“/Se naquele momento tu não conseguiu ter a melhor forma de conduzir aquela situação, em algum momento tu vai ter **um tempo para organizar tua mente** para que se tu viva essa situação de novo tu tenha uma forma melhor de mediar essa situação”*.

As formas do “tempo” também afetam a vida cotidiana, principalmente quando se trata de mulheres e dupla (ou tripla) jornada de trabalho, Zibetti e Ferreira (2010) afirmam que a partir do momento em que estas profissionais não contam com tempo dentro da jornada de trabalho para o planejamento das aulas, preparação de materiais didáticos ou correção de atividades dos alunos, o cotidiano familiar fica ainda mais prejudicado, exigindo delas um esforço maior.

Ainda, a performatividade e a produção de uma “boa professora” revelam o conflito instaurado pelas condições de vida e trabalho destas mulheres. Quando priorizam as demandas profissionais sentem-se culpadas pela desatenção e falta de paciência com os filhos. E, ao recusarem-se a utilizar o horário extra-aula para realizar as tarefas profissionais sentem que não estão sendo “dedicadas”. Zibetti e Ferreira (2010).

O sentido performático do tempo é corroborado pelo DP6: *“/Eu acho que as **diferentes formas de tempo**, a questão de tu ter vários alunos, ter que cumprir várias coisas durante o teu período ali de aula, alimentação, higiene, organizar a sala, transporte. **Tu não tem um tempo de registrar!** Ahh mas ai tu chega em casa e registra o que tu vivenciou naquele dia? Tu não faz isso!! **Por que normalmente tu não consegue**, porque tu chegou em casa tu tem **que planejar tem 40 hs no outro dia, tem a tua casa tem teu filho...** Então, esse tempo de tu parar, aah quando vai fazer o parecer! O que eu vou escrever agora?*

No que tange ao poder público, e as ações que possam minimizar a dupla jornada docente, que conforme legislação nacional Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, (BRASIL, 2008), prevê o piso salarial para a categoria e ainda a hora planejamento³³, para a elaboração de planejamento, materiais didáticos e registro/documentação.

Tais ações não são garantidas pela rede mantenedora da escola estudada, conforme discurso do DP3: *“/Pra mim é com certeza é tempo. Na rede gente não*

³³ Observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”

*tem nem os 20% de planejamento que **dirá esse outro tempo que a gente teria que ter***".

Zibetti e Ferreira (2010), como achados de suas pesquisas apresentam que as professoras expõem que as consequências das condições de trabalho interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido às crianças, principalmente da Educação Infantil. Esta etapa de ensino que historicamente foi caracterizada pela ausência de políticas, investimento e valorização social.

Diante de tantas demandas profissionais e de vida pessoal, o discurso docente se utiliza de uma metáfora para elucidar o "tempo". O PD6: *"/E o que fazer com esses registros? Porque muitas vezes a gente faz os registros para fazer os pareceres, muitas vezes a gente não faz para melhorar nossa prática. A gente faz por que a gente tem que cumprir um protocolo"*. DP7: *"/O que deu para tirar disso? **Mas a gente vive apagando incêndio neh!!**"*

Apagar incêndio é a caracterização do tempo acelerado, das demandas do cotidiano que não permitem [não deixam tempo] para refletir sobre sua prática pedagógica e que, muitas vezes acaba impactando também na vida pessoal das docentes.

Ainda, na polissemia do conceito do "tempo" as docentes explanam sobre o "tempo qualificado", o que se prioriza no contexto escolar? Estar com as crianças? Participar das propostas? Acompanhar os processos de aprendizagem? Ou, "pegar o papel e anotar" (DP4).

Bem como, é importante refletir sobre o contexto estrutural³⁴ das escolas, que não propiciam a hora planejamento e também não possui recursos humanos suficiente para garantir momentos de reflexão do trabalho pedagógico.

Como esclarecido no DP4: *"/E **ao mesmo tempo**, a estrutura das escolas e das pessoas que tem ali na sala porque as vezes se tem mais de uma pessoa na sala, se tem neh, tu tem que estar preocupada com a segurança da criança neh. **Ai tu priva tanto por isso que quando que tu vai lembrar de pegar o papel e anotar?** DP7: *"/Eu não consigo sair e deixar a minha turma assim e sair fazer um registro uma hora eu vou ficar pensando: Será que está tudo bem? Vou ficar espiando. Então, é tu ter alguém que realmente vá sair, vá te tranquilizar para escrever para refletir, se não a gente não consegue!**

³⁴ Indica-se a retomada do capítulo 4.

Dessa forma, entendemos os processos de atuação da BNCC complexos em oposição ao discurso performático da implementação, que conforme o discurso da DG1: “/Para que se faça o melhor trabalho tem muita coisa por trazer”. Este “traz” são os processos de atuação estudados nesta tese.

Para sistematizar as análises e problematizar as práticas discursivas no capítulo a seguir apresentados e discutidos os conceitos de performatividade e governança.

6.2 PERFORMATIVIDADE E GOVERNANÇA: OS CONCEITOS EM DISPUTA DISCURSIVA

O presente capítulo busca compilar os conceitos abordados nesta pesquisa, em primeiro momento no desdobramento político, foram levantados os desafios da gestão escolar frente ao cotidiano, as demandas emergentes e ao discurso de “implementação”.

Em segundo momento, foram discutidos o conceito de experiência e como estes se relacionam com as Ambiências propostas pela escola estudada. Em terceiro momento, leva-nos as discussões de registro e documentação como estratégia de acompanhamento dos processos de aprendizagem infantis. Conforme ilustra-se na Figura 25.

Figura 25 - Os discursos em disputa



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a produção das práticas discursivas da escola pesquisada, considerando os processos de atuação da BNCC-EI, entendendo a política como discurso que produz efeitos e sentidos, e para tanto, compreendendo que as maneiras pelas quais as atuações são trazidas são por meio de conjunto de tecnologias que cercam alguns dos atuais discursos dominantes, tais como os conceitos de “governamentalidade” e “performatividade”.

Ball; Maguire; Braun (2016) evidencia que o conjunto de tecnologias não são processos distintos de atuação; eles estão interligados e apresentam múltiplas camadas e, na prática, pode ser difícil provocá-los como formações isoladas ou separadas. Na verdade, fazer isso pode violar o ato e os processos de atuação em escolas de forma mais geral. Essas dimensões de atuação trabalham em conjunto para reconstituir a escola, o professor e o aluno.

Dessa forma, as políticas “[...] organizam suas próprias racionalidades específicas, tornando determinados conjuntos de ideias óbvios, de senso comum e “verdadeiros” (BALL, 2012, p. 5). O processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do “tidas-como-evidente” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171) da escola envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de política primário.

Nos processos de atuações de políticas, gestores, muitas vezes, conscientemente, buscam “chamar a atenção” para a substância da política, por meio de materiais visuais e recursos que documenta o que deve ser feito, ou qual é a conduta desejável. Estes são “artefatos que marcam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171) o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito. Às vezes, esses artefatos vêm representar os assuntos de política.

Durante nossas análises verificamos que na sua maioria os discursos sobre as ambiências foram realizados pela gestora, identificado por DG1 corroborando assim, com as afirmações de Ball; Maguire; Braun (2016).

Assim, as:

Políticas tornam-se representadas e traduzidas em e por meio de diferentes conjuntos de artefatos, experiências, recursos materiais e atividade durante o serviço; essas são microtecnologias e representações de política que servem como elaboradores de significados do mundo social-material da escola. Esses artefatos são produções culturais que carregam dentro deles conjuntos de crenças e significados eu falam com os processos sociais e

com as atuações das políticas – maneiras de ser e tornar-se, ou seja, formas de governamentalidade. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171)

Nessa perspectiva, compreendemos que as formas que o poder se manifesta em um nível micro, por meio de certos discursos que se tornam internalizados e tidos como evidentes, Foucault (1993) argumenta que o resultado foi uma forma de poder não coercitivo que, em certas circunstâncias, garante que os indivíduos governariam a si mesmos. Assim, artefatos e materiais tornam-se parte das ferramentas e técnicas de *governamentalidade* no trabalho da política na escola.

Desse modo, podemos pensar e dizer que a partir dessa pesquisa o conceito de ambiência caracteriza-se como uma tecnologia da *governamentalidade*, uma vez que, o conceito foi cunhado e explicitado pela gestora em questão e ainda, se fizemos uma observação sobre os discursos produzidos pelo termo, em sua grande maioria foram realizados pela gestora.

Assim, nas palavras de Foucault:

Governar pessoas, no sentido amplo da palavra, governar pessoas não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governante quer; é sempre um equilíbrio versátil, com a complementaridade e os conflitos entre técnicas que asseguram a coerção e os processos por meio dos quais o eu é construído ou modificado por ele próprio (FOUCAULT, 1993, p. 203-204)

Desse modo, a escola desta pesquisa é constituída por conjuntos de práticas discursivas que contribuem para o processo de atuações de política e que contribuem em “fazer” escola. Compreendendo que, nas escolas, parte da criação de ordem e, portanto, governamentalidade acontece em torno da manipulação de sinais e de símbolos de política; por meio de artefatos culturais.

Compreendendo acima de tudo que as formações discursivas são práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais elas falam (FOUCAULT, 1986, p. 49). Nesses termos, as políticas podem ser consideradas como representações de conhecimento e ainda, discurso que constroem um tópico, por exemplo os modos de pensar a escola, a infância, as experiências infantis. Bem como, os discursos de políticas também agem e influenciam intertextualmente um a outro. Funcionam em/contra as práticas cotidianas da vida escolar e configuram-se sobre e contra ou integram-se em discursos existentes, caracterizando-se como “pluralidade emaranhada”. (FOUCAULT, 1986, p. 49)

Partindo dessa perspectiva, é possível dizer que as práticas discursivas desta pesquisa funcionam contra as práticas cotidianas “tradicionais”³⁵ baseadas na repetição, exposição e memorização. Propondo um currículo que seja emergente, indicando um fazer pedagógico pautado no protagonismo infantil que propicie experiências da vida cotidiana promovendo a autonomia em todos os processos.

Ball; Maguire; Braun (2016, p. 172) evidenciam que os elaboradores de políticas podem, restringir o modo como “[...] pensamos sobre a educação em geral e sobre as políticas educacionais específicas, particularmente através da linguagem em que tais políticas são moldadas”. O uso de repertórios discursivos tirados das áreas do comércio, marketing e finanças é uma das formas pelas quais isso é feito.

Nesta lógica, Peters (2001) liga a noção foucaultiana de governamentalidade ao paradigma neoliberal das políticas educacionais, levantando questões de gerencialismo e governo do eu na educação, na cultura empresarial e no empresariamento do eu. Conforme pode ser evidenciado no discurso presente na BNCC.

*“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**”.*

As competências gerais propõem esse governo do eu, estas ainda estão propostas para toda a educação básica, como eixo norteador da proposta pedagógica. Ball; Maguire; Braun (2016) demonstra como o discurso que abrange a sociedade da aprendizagem é também traduzido como aprendizagem ao longo da vida, espaço para a educação avançada europeia, performatividade e outras expressões relacionadas. É possível compreender as questões de governança e de governamentalidade, apresentando ideias e programas educacionais como elementos de governo e de governo do eu, em consonância com jogos de verdade específicos.

Neste interim, as FDs elucidam a potência do discurso de “*implementação*” presente do DPB, que conforme já apresentado anteriormente, é possível relacionar o implementar com o performar. Compreendendo a performatividade (BALL, 2010)

³⁵ No método tradicional de ensino, o professor é considerado figura central e único detentor do conhecimento, que é repassado aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva. Como sujeito da sua aprendizagem, o estudante deve pensar, criar, estabelecer relações, construir e argumentar

como uma tecnologia, uma cultura e um modo de *regulação*, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.

Nesta perspectiva “/implementação/” como algo possível de ser executado/efetivado, tal como se é proposto no documento escrito, sem levar em consideração dos contextos³⁶, as FDs do DPB apresentam que “/a implementação da BNCC requer, ainda, o **monitoramento**”. Sendo assim instigado o sentido de controle/governo.

Para problematizar o que entendemos por performatividade, BALL (2010) indica que a performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que tange o trabalho de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e “um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços”. De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade. Em relação de fora para dentro, a performatividade trabalho com o medo/culpa e a autoavaliação constante, como se o professor não estivesse “fazendo o certo” ou “poderia estar fazendo mais”, (conforme veremos nos discursos dos docentes no capítulo a seguir).

Para Ball (2010) isso é central ao argumento, juntas, essas formas de regulação ou governamentalidade têm uma dimensão social e interpessoal. Elas são subentendidas dentro de um complexo institucional, de equipe, de grupo e de relações comunitárias – a comunidade acadêmica, a escola, os departamentos, a universidade, por exemplo:

Nós nos embasamos na avaliação dos pares, nós redigimos as prestações de conta, nós atribuímos graus aos outros departamentos, nós repreendemos nossos colegas por sua pobre produtividade, nós planejamos, pomos a funcionar e alimentamos os procedimentos departamentais e institucionais para monitorar e melhorar os resultados. (BALL, 2010 p. 41)

³⁶ Contexto situado, material, cultura dos profissionais e externos.

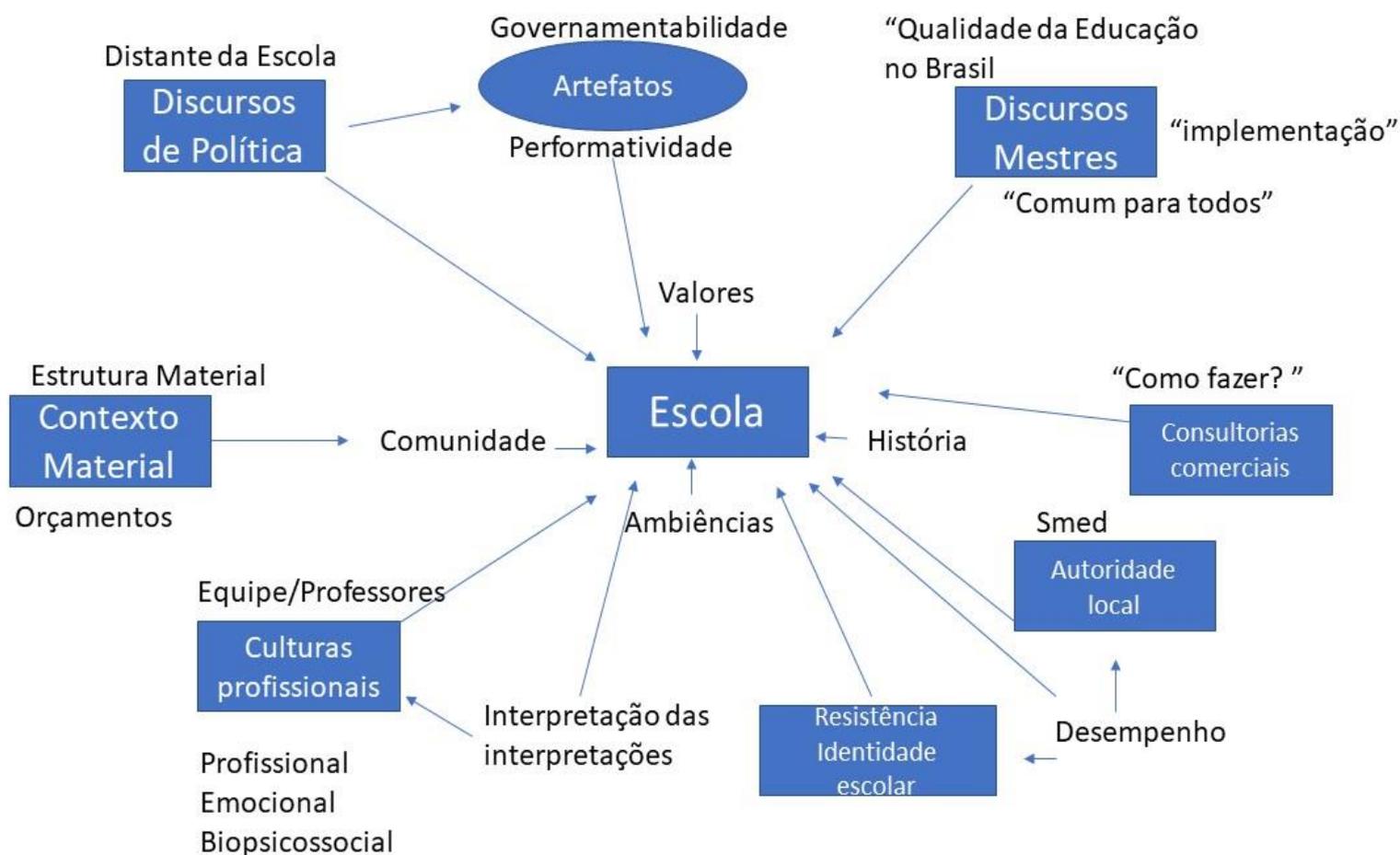
Na Figura 21, propomos um relato visual da nossa proposta, a partir dos estudos de Ball; Maguire; Braun (2016) sobre a atuação da política – é uma ilustração do nosso pensamento sobre os processos nesta pesquisa.

A Escola representa o nosso ponto de partida é central, (mas não necessariamente no centro), sua história e valores relacionados. Na imagem a escola aparecem em apuros – todas aquelas setas caindo sobre ela – mas estas são também os seus componentes, tais como contexto material, de pessoal, de instalações e de orçamento e os discursos e as políticas diversificadas que constituem a escola. O desempenho para e sua construção específica é moldada pela “gestão” institucional, da política história, matrículas e valores medeiam a política.

Há um monte de ação humana nessa imagem: interpretação, tradução da política (assim como interpretações de interpretações); dimensões profissionais e emocionais; a filtragem e o fazer do trabalho como políticas. Há também resistência, e deixamos esse aspecto deliberadamente desconectado, como uma a sua expressão de murmúrios e descontentamentos são em certa medida, de flutuação livre, em vez de sistemática.

Nem o modelo, nem o relato do modelo que estamos dando aqui é abrangente ou acabado. Nossa visualização, é uma espécie de “mapa pensante”, um modelo que está em fluxo, em movimento constante e desenvolvendo sua própria dinâmica dentro de seu contexto específico.

Figura 26 - Pensando sobre atuação de política



Fonte: Elaborada pela autora a partir de (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173)

No centro da atuação da política está a escola – “[...] mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173). Há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente são vistas. As escolas não são uma peça só, “[...] elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos, e de práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173).

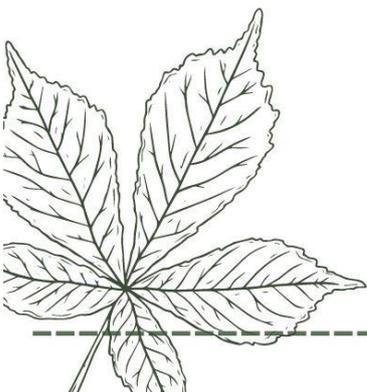
Ainda na perspectiva de Ball; Maguire; Braun (2016) escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, estudantes, pais, estudantes e comunidade como um todo que habitam de diferentes maneiras de ser com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e de compromissos profissionais.

Partindo dessa perspectiva e considerando todos os discursos sobre os processos de atuação (encontrados nessa pesquisa), buscando as práticas discursivas docentes e considerando as experiências propostas pela BNCC, afirmamos a seguinte tese: *As práticas discursivas da BNCC e dos sujeitos de pesquisa produzem efeitos de sentidos de performatividade do currículo da EI, na perspectiva das interfaces das ambiências e das experiências*

No capítulo a seguir será apresentado algumas considerações desta pesquisa.



Algumas considerações



6 DOS PROCESSOS DE ATUAÇÕES AS PRÁTICAS DISCURSIVAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO PAUTADO NAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

Para pensar em tecer algumas considerações sobre esta pesquisa, propomos retomar algumas questões latentes: O pensar escola como lugar de potência! Pensar o professor como alguém que pesquisa e cria e recria sua prática a partir das demandas do cotidiano.

Pensar em uma escola que se aproxima das políticas públicas e que produz política a partir do seu cotidiano, propomos ainda, que a escola precisa ser ativa e ser *lócus* de pesquisa, estas que precisam surgir das demandas do cotidiano escolar e tomar os caminhos da pós-graduação, nós (escola) não estamos distantes das políticas, nós somos a política!

E, o professor nesse contexto, não ser apenas “sujeitos” de pesquisa, o professor pode e deve ser o pesquisador, deve propor/problematizar seu cotidiano, ser professor, ser mestre e ser doutor e ainda pensar a escola como parte dela.

Desse modo, nos contrapomos ao discurso de que a escola está distante da política, que ela precisa de “ajuda” para “implementar”, de ajuda para interpretar a política, que muitas vezes, precisa de um professor que venha de “fora” sem conhecer o contexto escolar e possa “auxiliar” nas construções de currículo.

Tal perspectiva, nos faz retomar nosso ponto de partida, a problemática de pesquisa: *Como se produzem práticas discursivas nas ambiências e experiências de uma escola de Educação Infantil, considerando a base nacional comum curricular?* Nesta trajetória, compreendemos a escola como centro do processo de atuação das políticas públicas e os professores como protagonistas neste processo, corroborando a posição de pensar em processos de atuação em contraposição a processos de implementação de políticas públicas.

Compreendemos o conceito de políticas públicas como formações discursivas: “[...] elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção de ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173).

Dentro desse processo de atuações muitas questões, e/ou artefatos são cruciais nesse processo, como os contextos da escola (contexto situado – a história da escola, sua comunidade e número de matrículas, a cultura dos profissionais ali presentes, o contexto material, que impacta diretamente nas condições da escola – funcionários, orçamento e infraestrutura e também contextos externos, como o apoio, pressão e expectativas dos órgãos provedores da instituição escola.

Dentre esses processos os discursos da gestora flutuaram na perspectiva da escola como um contexto de múltiplas demandas e dentro desse contexto o discurso que pareceu foi o de “falta”, referente a [solidão do gestor diante do cotidiano escolar], já nas primeiras análises é possível tecer alguns questionamentos sobre o risco do discurso de implementação, na perspectiva que: Como é possível garantir qualidade no atendimento de crianças pequenas e bem pequenas diante desse contexto?

Compreendendo que [caso a não implementação ou a implementação ineficaz da BNCC ocorra, essa será responsável pelo fracasso da Educação Básica]. O não-dito nos faz questionar: Será que a BNCC sozinha é capaz de promover o sucesso da educação no Brasil? Ou, apenas a formação de nível inicial e continuada serão capazes de promover a implementação da BNCC?

Diante dos questionamentos é possível relacionar o implementar com o performar. Compreendendo a performatividade (BALL, 2010) como uma tecnologia, uma cultura e um modo de *regulação*, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.

O processo de atuação das políticas é muito singular, de contexto para contexto, dependendo muito da realidade de cada escola ou da etapa de ensino. Neste sentido, a Educação Infantil por si só, já é um contexto singular, já parte de um contexto de resistência e de busca por um lugar na Educação Básica com seu caráter educativo validado.

Com uma demanda e com processos tão específicos nos questionamos no decorrer da pesquisa: Como pensar em uma organização curricular que contemple a escola da infância com toda a sua singularidade e lugar para o inesperado? Será que um currículo terá espaço para experiências que contemplem a infância?

A partir desses questionamentos acreditamos que pensar um currículo para a Educação Infantil é pensar em um currículo emergente que propicie o diálogo

extenso entre professores e crianças, e entre crianças, que pode durar dias, semanas ou meses.

O currículo aqui é compreendido a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano. Toda a vida na instituição transpira este modo de compreender o currículo. O currículo, portanto, não é compreendido neste estudo como prescrição, mas como ação produzida pelos educadores em parceria com as crianças. “Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que as dúvidas e as fascinações são bem-vindas”. (RINALDI, 2016, p. 108)

Estamos falando em um currículo pautada nas experiências infantis, que propicie e respeite o protagonismo das crianças, que respeita os processos de aprendizagens, que compreende a singularidade de cada etapa, sem nivelar ou comparar produtos.

Neste contexto, emerge a Base Nacional Comum Curricular, com sua proposta de campos de experiências pautadas nas interações e brincadeiras como subversivas a lógica disciplinar das demais etapas de ensino, propondo um fazer pedagógico emergente do cotidiano infantil, respeitando os tempos e espaços dessa etapa.

Nesta seara, os discursos docentes evidenciaram os desafios de uma proposta pedagógica baseada nas experiências infantis, que muitas vezes não é compreendida ou legitimada pela comunidade escolar, ou ainda nem por seus docentes. Uma vez que, vai de encontro com a lógica disciplinar vivência pelos docentes, que são egressos de uma escola “tradicional” com foco no produto educativo.

Ainda, para atuar sobre a proposta da BNCC-EI, a escola estudada, compreendendo a importância dessa dinâmica para o protagonismo infantil, como proposta pedagógica propõe as ambiências bioecológicas sustentáveis como possibilidade de experiências infantis.

As ambiências, conforme o DG1: “/São **ambientes** *construído/s em qualquer espaço neh e com pessoas que fazem parte daquele contexto que possam viver essa experiência, **possam construir essa experiência**. Quem olha percebe a organização da criança, quem olha percebe o tempo dessa criança, quem olha percebe a experiência que ela está desenvolvido, então uma imagem que diz então, todo esse processo da construção”.*

Dentro das propostas de ambiências como promotora de experiências infantis um desafio emergiu no discurso docente, o registro e a documentação como um obstáculo operacional o “tempo(s)”, este que a partir dos discursos docentes apresentou-se como conceito polissêmico.

Para elucidar tal obstáculo o PD6, *“/E o que fazer com esses registros? Porque muitas vezes a gente faz os registros para fazer os pareceres, muitas vezes a gente não faz para melhorar nossa prática. A gente faz por que a gente tem que cumprir um protocolo/”*. DP7: *“/O que deu para tirar disso? **Mas a gente vive apagando incêndio neh!!**”*

O uso da metáfora nesse discurso esclareceu as demandas do cotidiano que não permitem [não deixam tempo] para refletir sobre sua prática pedagógica e que, muitas vezes acaba impactando também na vida pessoal das docentes.

Na trajetória dessa pesquisa alguns conceitos emergiram nos processos de atuações, por meio de conjunto de tecnologias que cercam alguns dos discursos dominantes, os conceitos de “governamentalidade” e “performatividade”.

Nos processos de atuações de políticas, gestores, buscam “chamar a atenção” para a substância da política, propondo o que deve ser feito, ou qual é a conduta desejável. Estes são “artefatos que marcam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171) o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito. Às vezes, esses artefatos vêm representar os assuntos de política.

Durante nossas análises verificamos que na sua maioria os discursos sobre as ambiências foram realizados pela gestora, nessa perspectiva, compreendemos que as formas que o poder se manifesta em um nível micro, por meio de certos discursos que se tornam internalizados e tidos como evidentes, Foucault (1993) argumenta que o resultado foi uma forma de poder não coercitivo que, em certas circunstâncias, garante que os indivíduos governariam a si mesmos. Assim, artefatos e materiais tornam-se parte das ferramentas e técnicas de *governamentalidade* no trabalho da política na escola.

Desse modo, podemos pensar e dizer que a partir dessa pesquisa o conceito de ambiência caracteriza-se como uma tecnologia da *governamentalidade*, uma vez que, o conceito foi cunhado e explicitado pela gestora em questão e ainda, se fizermos uma observação sobre os discursos produzidos pelo termo, em sua grande maioria foram realizados pela gestora.

Desse modo, a escola desta pesquisa é constituída por conjuntos de práticas discursivas que contribuem para o processo de atuações de política e que contribuem em “fazer” escola. Compreendendo que, nas escolas, parte da criação de ordem e, portanto, governamentalidade acontece em torno da manipulação de sinais e de símbolos de política; por meio de artefatos culturais

Neste interim, as FDs elucidam a potência do discurso de “*implementação*” presente do DPB, que conforme já apresentado anteriormente, é possível relacionar o implementar com o performar. Compreendendo a performatividade (BALL, 2010) como uma tecnologia, uma cultura e um modo de *regulação*, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.

Nesta perspectiva “*implementação*” como algo possível de ser executado/efetivado, tal como se é proposto no documento escrito, sem levar em consideração dos contextos³⁷, as FDs do DPB apresentam que “*a implementação da BNCC requer, ainda, o **monitoramento***”. Sendo assim instigado o sentido de controle/governo.

Para problematizar o que entendemos por performatividade, BALL (2010) indica que a performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que tange o trabalho de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e “um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços”. De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade. Em relação de fora para dentro, a performatividade trabalho com o medo/culpa e a autoavaliação constante, como se o professor não estivesse “fazendo o certo” ou “poderia estar fazendo mais”.

Para Ball (2010) isso é central ao argumento, juntas, essas formas de regulação ou governamentalidade têm uma dimensão social e interpessoal. Elas são subentendidas dentro de um complexo institucional, de equipe, de grupo e de relações comunitárias – a comunidade acadêmica, a escola, os departamentos, a universidade, por exemplo.

³⁷ Contexto situado, material, cultura dos profissionais e externos.

A trajetória da pesquisa foi interpelada pelo contexto pandêmico (COVID-19), esse contexto reconstituiu a escola e os modos de fazer da Educação Infantil. Durante um longo período (de 18 de março de 2020 a julho de 2021) as crianças e professoras vivenciaram as práticas pedagógicas de maneira remota, a partir de atividades encaminhadas para os familiares (por meio de *whatsApp*, *facebook* e *classRoom*).

O trabalho desenvolvido nesse período foi pautado primordialmente pelos conceitos abordados nessa pesquisa: Experiências, registros e documentação e ambiências. Tais conceitos possibilitaram pensar em propostas que respeitassem o protagonismo infantil e ainda, expusesse a proposta pedagógica da escola para a comunidade como um todo.

Esse movimento de exposição também se caracterizou como um desafio, uma vez que, conforme o DP3: *“/nunca nos anos que eu trabalho eu **me senti tão pressionada a provar que tu fazia e que tu sabia o que estava fazendo**. Parece que no ano passado a gente viveu uma pressão, bem justamente o que tu está falou, parece que a gente não sabia mais nada e que alguém precisa vir te dizer como fazer”*.

Nos discursos identificamos a culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade – um novo tipo de professor. O que podemos verificar é um jogo particular de práticas através das quais nós atuamos sobre nós mesmos e sobre os outros em vista de nos tornar espécies particulares de ser. Cabe salientar que compreendemos que os contextos dos discursos são distintos, embora, produzem os mesmos sentidos.

Ainda o que é central nessa interlocução, são as formas de regulação/performatividade ou governamentalidade em sua uma dimensão social e interpessoal. Segundo Ball (2010) Elas são subentendidas dentro de um complexo institucional, de equipe, de grupo e de relações comunitárias.

Considerando todos os discursos sobre os processos de atuação, buscando as práticas discursivas docentes e considerando as experiências propostas pela BNCC, afirmamos a seguinte tese: As práticas discursivas da BNCC e dos sujeitos de pesquisa produzem efeitos de sentidos de performatividade do currículo da EI, na perspectiva das interfaces das ambiências e das experiências.

Acreditamos que os achados dessa pesquisa só foram possíveis pelo olhar analítico que a Análise de Discurso que nos permitiu compreender os movimentos

discursivos e o processo de busca ao analisar as noções de sentido que se mesclam, se misturam, se imbricam, possibilitando a analogia com as cores que permitem o movimento, o deslizamento das noções discursivas e seu complementar oposto correspondente, até chegar no tom dos processos de atuação da BNCC-EI e nas sobreposições de Ambiências e Experiências que concentra todos estes sentidos, mesmo que ora um ou outro esteja em evidência.

Considero que os achados dessa pesquisa são preliminares e servem para uma reflexão sobre os processos de atuações das políticas públicas em escolas de Educação Infantil e assim, compreendemos a incompletude da linguagem, nas memórias, no interdiscurso, na polissemia e no deslizamento de sentidos, na falta que abre espaço para o possível, que a resistência pode/possa se fazer presente, no contínuo trabalho de avaliação, planejamento e gestão na formação de professores.

Neste sentido, salientamos que o tema estudado não se esgota nessa pesquisa, tem-se entendimento que nem todos os aspectos ou sentidos foram analisados e/ou identificados, muito pelo contrário, entende-se que este não é um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI C. C. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil**: A base nacional comum curricular em discussão. 2017.167 p. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências) - Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim. 2017.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ANDRADE, J. M. de. **Por uma docência institucional**: professores(as)-Formadores(as) dos cursos de licenciatura do instituto federal farroupilha e seus processos auto(trans)formativos, 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17505/TES_PPGEDUCACAO_2019_ANDRADE_JOZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 jul. 2021.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- AUGÉ, M. **Não-lugares**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- AVINIO, C. S. **Ecologia do desenvolvimento humano**: movimentos e construção da ambiência bioecológica na Educação Infantil do campo. 2019.164 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19519>> Acesso em: 10 jun. 2020.
- BHABHA, H. O terceiro espaço. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, s.d.1998.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>. Acessado em: 7 mar. 2022.

BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução por Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BARBOSA, M. C.; CRUZ, S. H.; OLIVEIRA, Z. M.; FOCHI, P. Que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BARBOSA, M. C. S e HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BARBOSA, M.C E RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo. **Revista da Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 35, n. 1, jan/abril, Santa Maria, 2010.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios, Brasília, 2003.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 fev. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Base Nacional Comum Curricular:. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf/>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. **Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. Lei nº 12.796, de 04 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4. abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. legislação nacional Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; E., G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, n. 9, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Ecology of Developmental Process. In: DAMON, I. (Org.). **Handbook of child psychology:** Theoretical models of human development. New York, NY: John Wiley & Sons, v. 1, p. 992-1028, 1998.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Ecology of Developmental Process. In: PEDRO, J. G. (Ed.). **Stress and Violence in Childhood and Youth.** Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa, p. 21-95, 1999.

BUTLER, J. **Gender Trouble.** Londres: Routledge, 1990.

- CARDOSO, V. A. **A Base Curricular Nacional Comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo**. 2018. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso. 2018. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/8605e64a7992c59f4b836e1cc19be038.pdf> Acesso em: 14 jun. 2020.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (Org.). A pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v.30, n.100, set./dez. 2017.
- COSTA, V. S. S. **Base nacional comum curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. 185 p. Tese (Doutorado em educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21910> Acesso em: 10 jun. 2020.
- COSTA, J. M. **Formação de sistema educacional: montanha-russa discursiva, fuga de sentidos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3512/COSTA%2C%20JOACIR%20MARQUES%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em junho 2020.
- COLEBATH, H. k. **Policy**. 2 ed. Buckingham: Open University Press, 2002.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1999.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. **Ethics and Politics in Early Childhood Education**. Londres: Routledge, 2005.
- D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. 2018. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro. 2018.
- DELLA FLORA, F. L. F.; MACIEL, A. M. R. **Cyberbullying e Ambiência Escolar: Os Adolescentes e seus Professores Convivendo na Cultura Digital**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- DEWEY, J. **Democracia y educacion: una introduccion a la filosofia de la educacion**. Mexico: Ediciones Morata, 1995.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução por Renata Gaspar. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo. Cia Editora Nacional, 1959.

DIAZ, D. L. M.; RAMÍREZ, C. E. N. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74). p. 47-65. maio/ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200003. Acesso em: julho de 2020.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 18, n.73, p.11-28, 2001.

DOURADO, L. F.; OLVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução por Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FARIA, A.G. e MELLO, S.A. (Org.) **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?lang=pt> acesso em: abril de 2022.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JEFFREY, B.; WOODS, P. **Testing Teachers**: The Effect of School Inspections on Primary Teachers. Londres: Falmer Press, 1998

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás Regional Jataí, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9107> Acesso em: 4 jun. de 2020.

FORMOSINHO, J. A academização da formação dos professores de crianças. Infância e Educação: Investigação e Práticas. **Revista GEDEI**, 4, 2002.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Associação Criança**. Braga: Livraria do Minho, 2001.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. [Livro eletrônico]. 14. ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREITAS, A. L. S. de. Registro (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 355-356.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal.1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

G1. **Brasil registra novo recorde na média móvel com 2.598 mortes diárias por covid**. Portal Globo de notícias. 28 de março de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/28/brasil-registra-novo-recorde-na-media-movel-com-2598-mortes-diarias-por-covid.ghtml> acesso em: 13 abril de 2021.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L. et al. (Orgs). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, L. **We are all Explorers: learning and teaching with Reggio principles in urban settings**. New York and London: Teachers College Press. Mimeo, 2004.

GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4589> Acesso em: Junho/2020.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 1997.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600> acesso em junho/2020.

HENZ, C. I. “**Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos**”: pesquisa-formação permanente de professores. Anais do VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão-** atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus. 1999.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: Para retomar o debate. **Pro-Posições**, v.13, n. 2, 2002.

KRAMER, S. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, 2006.

KISHIMOTO, T. **Jogos Tradicionais infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. O brincar na emergência da linguagem. In: GERALDI, C. M. RIOLFI, C. M.; GARCIA, M. F. (orgs.) **Escola Viva elementos para a construção de qualidade social**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

KOHAN, W. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

KUHLMANN J. R. M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil PÓS-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN, J. R. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**, danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução por João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./ fev./mar./abr. 2002.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LYOTARD, J. F. **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**. Minneapolis:University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press,1984.

LIMA, C. **A constituição da identidade profissional e pessoal do professor: As influências das políticas públicas**. Caderno temático. Ponta grossa. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1543-6.pdf> Acesso em abril de 2022.

LIMA, Patrícia Lays Dias de Souza; MORAIS, Silvana Cavalcanti Leal. Gestão Escolar Democrática: desafios e perspectivas. **Revista Base Científica – ISSN:2675-7478**, v.2, n.1, p.18-29. Maio de 2021. Disponível em: <https://revistabase.com.br/2021/05/19/gestao-escolar-democratica-desafios-e-perspectivas/>

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto**, nº 72 Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun de 2000, p. 11-34.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba. Editora Positivo. 2009.

MACIEL, A. M. R. Verbete. In: MOROSINI, M. C. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, Brasília: INEP, v. 2, p. 386, 2006.

MACIEL, A. M. R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MACIEL, A. M. R. Verbete. In: MOROSINI, M. C. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, Brasília: INEP, v. 2, p. 386, 2006.

MACIEL, A. M. R.; VIERA TREVISAN, N. **Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente**. Anais... 2º CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. Uruguay, 2013.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. et al. **De viaje con los derechos de las niñas y los niños**. Tradução por Ángels Mata. Barcelona: Octaedro, 2005.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MAZIEIRO, M. **Escolas do campo e ambiências bioecológicas: Mediações didático-pedagógicas na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática. Mestrado Profissional. Universidade Franciscana. Santa Maria, 2021.

MEDEIROS D. G. **O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos**. 2018. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Vale do Itajaí. 2018. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2309/daniela-gomes-medeiros.pdf> Acesso em: junho de 2020.

MELLO, A. P. B. **Políticas para a Educação Infantil**: O lugar da consciência fonológica na base nacional comum curricular. 2018. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. 2018.

MINAYO, C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, L. A; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In OLIVEIRA, L. A. **Estudos do Discurso perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

OLIVEIRA, R.P.(Org) **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez,1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: Um estudo de caso. Dissertação de doutoramento em estudos da criança. Braga: Universidade do Minho. 1998.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução por Eni P. Orlandi [et al]. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

ETERS, M. A. **Foucault and governmentality**: understanding the neoliberal paradigm of education policy. *The School Field*, v. 12, n. 5-6, p. 61-72, 2001.

RINALDI, Carla. **Creches e escolas da infância como lugares de cultura**. Zero, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RODRIGUES, V. A. C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo PUC – SP. 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19888> acesso: junho de 2020.

SANTA MARIA. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte**. Não publicado. Santa Maria, 2018.

SANTA MARIA. Carta de intenções da **Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte**. Não publicado. Santa Maria, 2020.

SANTA MARIA. **Decreto n. 53**. Prefeitura municipal de Santa Maria, 2020.

SCHON, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**; In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa, 1992.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4386/1/Vanessa%20Silva%20da%200Silva.pdf> Acesso em: junho de 2020.

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

SOARES, N. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículos sem fronteiras**, v.6, n1, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/soares.pdf> Acesso em: junho de 2020.

SOUZA, D. L. **Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil**: Produção de sentidos infância. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-

Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15904> Acesso em: 10 mar. de 2020.

SOUZA, A. **Perfil da Gestão no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - PUC-SP, São Paulo. 2007.

STENHOUSE, L. **La investgacion como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Moratas S.L., 1998.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>. Acesso em: 10 set. 2021.

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

TROIS, L. P. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000828904&loc=2012&l=39877587b bb382b1> Acesso em: 12 jun. 2020.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: Repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 2, p. 259-276, 2010.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

ANEXO A - PESQUISA DIAGNÓSTICA

*Obrigatório

Você tem interesse em participar da pesquisa sobre currículo e infância a ser desenvolvida em nível de doutorado, com encontros formativos investigativos no decorrer do ano de 2020: *

Sim
Não

Então vamos lá! Preciso saber um pouco sobre você, qual a sua idade? E a quanto tempo trabalha na escola? E quanto tempo está na docência?

Sua resposta

Então vamos lá! Preciso saber um pouco sobre você, qual a sua idade? E a quanto tempo trabalha na escola? E quanto tempo está na docência? *

Sua resposta

Possui pós graduação? *

Sim
Não

Se sim, comente quais e onde as realizou? Presencial ou à distância? *

No momento você está com algum curso em andamento: *

Sim
Não

Qual a sua jornada de trabalho? *

20 hs/aula
40 hs/aula

Quais os níveis e turma que você trabalha? *

Quanto a Escola - EMEI Boca do Monte, você domina a proposta pedagógica da escola? *

Sim
Não

Se você tem dúvidas sobre a proposta, quais seriam? *

Qual a sua função na EMEI Boca do Monte: *

Professora
Coordenadora
Diretora
Educadora Especial

Você tem filhos? *

Sim
Não

Como é sua rotina diária: *

Como? Em que momento você realiza os planejamentos e as reflexões do seu trabalho docente? *

Conte um pouco sobre as condições de trabalho que você tem? Como é infraestrutura da escola? Quantos alunos você tem? *

A pesquisa se dará a partir de círculos de diálogos investigativos formativos, desse modo gostaria de sugestões sobre temas relevantes para serem abordados (podem ser vários): *

-

ANEXO B - AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS*Ambiências Bioecológicas sustentáveis*

Proposta por _____

Nome da ambiência: _____

Quais materiais a ambiência precisará? _____

Como conseguirei os materiais? _____

Quais experiências a ambiência propiciará? _____

Como irei registrar? _____

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA*Roteiro de Entrevista*

Nome:

Tempo de atuação na escola:

Formação profissional:

Em breve palavras descreva o histórico da escola: _____

Um momento marcante: _____

Uma dificuldade: _____

Caracterize o contexto situado da escola (famílias, contexto econômicos): _____

Caracterize o contexto material (funcionários, orçamento, tecnologia e infraestrutura):

Caracterize o contexto externo (Grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressão e expectativas de contexto político, classificação de avaliação): _____
