



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thaís Sacramento Mariano Teles da Silva

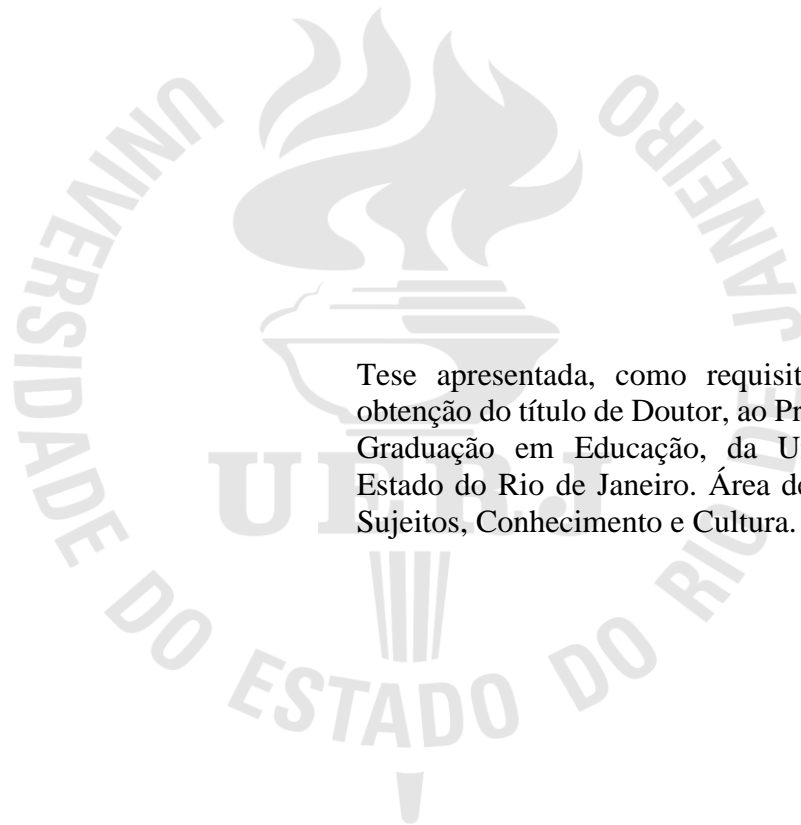
As políticas curriculares para a primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias da Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC

Rio de Janeiro

2023

Thaís Sacramento Mariano Teles da Silva

As políticas curriculares para primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias de Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra.Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Thaís Sacramento Mariano Teles da
As políticas curriculares para primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias de Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC / Thaís Sacramento Mariano Teles da Silva. – 2023.
167 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thaís Sacramento Mariano Teles da Silva

As políticas curriculares para primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias de Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Aprovada em 01 de junho de 2023

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Lígia Maria Aquino

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Rosanne Evangelista

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Analise Monteiro

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof.^a Dr.^a. Flávia Miller Motta

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

Pelos caminhos percorridos até aqui, por cada etapa conquistada, pelos rastros que deixei, por todos os vestígios que levei durante minha jornada, pela pesquisa agora (res)significada... E você ainda me pergunta aonde eu quero chegar? Te respondo já: não, não tenho chegada!!! Eu só vou!!! E vou porque esses fluxos e deslocamentos não têm início nem chegada! Eu só vou! E, pelas rotas da pesquisa desbravadas, necessito pontuar que muitas pessoas me permitiram voar! E é justamente por todos que compartilham um pouco também dos seus caminhos comigo que venho agora assinalar toda a minha gratidão e meus sinceros agradecimentos.

A Deus – a Ele toda honra e toda glória! Sempre iluminando meus caminhos.

Aos meus pais, que sempre incentivaram meus estudos, me dando força e me incentivando a prosseguir. Meu amor e gratidão.

À Rita, por todo seu tempo dedicado, por todo conhecimento compartilhado, à sua docência acolhedora, à sua escuta sensível e capacidade de sempre nos instigar a trilhar nossos próprios caminhos, sem deixar de estar com seu olhar sempre atento.

À banca examinadora, pela disponibilidade e participação nesse momento.

Ao meu marido, Carlos Eduardo, por ter estado ao meu lado durante todo o caminho e compreender todo o tempo dedicado às leituras e escritas para esta tese. Eu te amo muito.

Aos meus filhos, Ana Clara e Lucas Augusto, por terem compreendido os momentos de ausência, de silêncio. Meus filhos, mamãe ama muito vocês!

À minha amiga-irmã e inclusive chefe, Elissandra, por tudo que você fez e faz por mim. Não tenho palavras para agradecer e só peço a Deus que te abençoe.

Aos professores do ProPEd/UERJ, por compartilharem seus conhecimentos.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos pela riqueza de trocas, debates e experiências compartilhadas.

E você ainda me pergunta
Aonde é que eu quero chegar
Se há tantos caminhos na vida
E pouquíssima esperança no ar!
E até a gaivota que voa
Já tem seu caminho no ar!

Raul Seixas

RESUMO

SILVA, Thaís Sacramento Mariano Teles da. **As políticas curriculares na primeira infância:** discutindo possíveis negociações em Secretarias de Educação da Baixada Fluminense. 2023. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este estudo tem como objetivo analisar as possíveis negociações/articulações em Secretarias Municipais de Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando como se dá a produção curricular das diferentes redes municipais nesse contexto. Esta pesquisa terá a Baixada Fluminense como locus de investigação: quatro secretarias de Educação de municípios que se localizam ao norte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Estudar essa região como espaço/local de cultura é, sobretudo, salientar uma análise a partir da produção dos fluxos culturais em âmbito periférico que colaboram para o entendimento sobre as (res)significações advindas da produção/articulação/negociação curricular em cada município fluminense. Questiona-se: negociações possíveis? Produção curricular nas SEMEDs negociáveis? Como a produção curricular para a infância será pensada/articulada a partir desse movimento político? Para tanto, destacamos que o termo “negociação” é pensado a partir de Bhabha (2001). Dessa forma, esta tese aproxima-se dos estudos desse autor, que possibilita pensar o próprio currículo como processo de enunciação cultural. Parte-se do entendimento de que a produção curricular para a infância é campo de disputas/deslizamentos sobre os sentidos de currículo, infância, conhecimento e docência, na tensão entre demandas locais e proposições em torno de um comum universalizado. Daí argumenta-se que é a partir das negociações e embates que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação curricular, o que nos permite romper com as perspectivas universais na busca por outras (res)significações curriculares. Na interlocução com os estudos de Lopes e Macedo e Macedo e Frangella, é possível inferir que toda produção curricular é uma produção conflituosa e contingente, processo discursivo num jogo político que se quer inacabado, portanto, na (im)possibilidade de tais políticas projetarem um único sentido de infância. Defende-se que produções curriculares para a infância sejam concebidas na alteridade, como experiência com e na diferença.

Palavras-chave: Currículo. Infância. Política curricular. Negociação. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

SILVA, Thaís Sacramento Mariano Teles da. **Curricular policies in early childhood:** discussing possible negotiations in departments of education of the Baixada Fluminense. 2023. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This study aims to analyze the possible negotiations/articulations in Municipal Departments of Education in the Baixada Fluminense from the advent of the National Common Curricular Base (BNCC), questioning how the curricular production of the different municipal networks takes place in this context. This research will have the Baixada Fluminense as the locus of investigation: four departments of Education of municipalities that are located in the north of the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. Studying this region as a space/place of culture is, above all, emphasizing an analysis based on the production of cultural flows in the periphery that contribute to the understanding of the (re)significations arising from the production/articulation/negotiation of the curriculum in each municipality in Rio de Janeiro. The question is: possible negotiations? Curriculum production in marketable SEMEDs? How will curriculum production for childhood be thought/articulated from this political movement? Therefore, we highlight that the term “negotiation” is thought from Bhabha (2001). Thus, this thesis approaches the studies of this author, which makes it possible to think of the curriculum itself as a process of cultural enunciation. It starts from the understanding that curriculum production for childhood is a field of disputes/slips over the meanings of curriculum, childhood, knowledge and teaching, in the tension between local demands and propositions around a universalized common. Hence, it is argued that it is from the negotiations and clashes that the meanings and interests are hybridized in the curricular formulation, which allows us to break with the universal perspectives in the search for other curricular (re)significations. In the interlocution with the studies of Lopes and Macedo and Macedo and Frangella, it is possible to infer that all curricular production is a conflictual and contingent production, a discursive process in a political game that wants to be unfinished, therefore, in the (im)possibility of such policies projecting a unique sense of childhood. It is argued that curricular productions for childhood are conceived in alterity, as an experience with and in difference.

Key words: Curriculum. Infancy. Curriculum policy. Negotiation. Common National Curriculum Base.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Municípios da Baixada Fluminense.....	45
Figura 2 -	Construção da BNCC.....	52
Figura 3 -	Faixas Etárias da Educação Infantil.....	54
Figura 4 -	Estrutura do ProBNCC e regime de colaboração.....	55
Figura 5 -	Campos de experiências na BNCC.....	62
Figura 6 -	Página do ProBNCC no <i>site</i> do MEC.....	68
Figura 7 -	Página do ProBNCC no <i>site</i> do MEC.....	71
Figura 8 -	Material de apoio.....	71
Figura 9 -	Guia de implementação da BNCC.....	72
Figura 10 -	Estrutura do Guia.....	73
Figura 11 -	As sete dimensões.....	74
Figura 12 -	Proposta Curricular de Nilópolis.....	97
Figura 13 -	Diagrama de execução dos campos de experiências.....	99
Figura 14 -	Campos de experiências de Berçário e Infantil 1.....	101
Figura 15 -	Proposta Curricular de Nova Iguaçu.....	103
Figura 16 -	Campo de experiência do Maternal.....	106
Figura 17 -	Matriz curricular e Documento Curricular de Duque de Caxias.....	107
Figura 18 -	Matriz curricular e Documento Curricular de Duque de Caxias.....	107
Figura 19 -	Convite para as <i>lives</i>	118
Figura 20 -	Proposta curricular de Belford Roxo.....	121
Figura 21 -	Instrumento norteador da SEMED de Belford Roxo.....	122
Figura 22 -	Sugestões de organização de atividades.....	123
Figura 23 -	Campo Corpo, Gesto e Movimentos.....	124
Figura 24 -	Atividades a serem desenvolvidas.....	125

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO MOVIMENTO DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DO SENTIDO DE CURRÍCULO E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA.....	10
1	O EU, O OUTRO E O NÓS: UM ENCONTRO A PARTIR DA AMBIVALÊNCIA ENTRE PROFESSORA/PESQUISADORA/TÉCNICA NA SEMED (O EU), A BAIXADA FLUMINENSE (O OUTRO) E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (O NÓS)....	21
1.1	A outra questão: afinal de que currículo estamos falando?	33
1.2	A Baixada Fluminense como local de cultura: uma análise a partir do conceito de hibridismo cultural de Homi Bhabha	41
1.3	As políticas curriculares na primeira infância: negociações possíveis?	48
1.4	A normatização pelo direito: cadê a negociação na educação?.....	59
2	AGORA, COM A VOZ, AS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE: PELO DIREITO DE NARRAR	64
2.1	Os caminhos que me levam... Qual o melhor trajeto? Perspectivas teórico-metodológicas como caminho	75
3	ENTRE GUIAS E BASE, PROPOSTA E IMPLEMENTAÇÃO: NOTAS PRELIMINARES SOBRE OS SENTIDOS EM EMBATES DE CURRÍCULO, CRIANÇA E SUAS INFÂNCIAS	85
3.1	O movimento de reformulação curricular: as Coordenadorias de Educação Infantil enquanto contexto de produção de políticas curriculares para a infância na Baixada Fluminense	92
3.1.1	<u>A SEMED de Nilópolis enquanto contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate para a infância são negociáveis?.....</u>	<u>94</u>
3.1.2	<u>A SEMED de Nova Iguaçu enquanto contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate são negociáveis para a infância?.....</u>	<u>100</u>
3.1.3	<u>A SME de Duque de Caxias enquanto contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate são negociáveis para a infância?.....</u>	<u>105</u>
3.1.4	<u>A SEMED de Belford Roxo como contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate são negociáveis para infância?.....</u>	<u>119</u>

4	OS RASTROS DISCURSIVOS DO JOGO POLÍTICO DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR: FLUXOS TRADUTÓRIOS NAS AÇÕES DAS COORDENADORIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIA QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	125
4.1	Produção curricular na Educação Infantil no pós-BNCC: como as Coordenadorias (res)significam essa produção em meio a muitos discursos?..	130
4.1.1	<u>A equipe na SEMED e o trabalho pedagógico na Educação Infantil em sua rede de ensino</u>	132
4.1.2	<u>A Secretaria Municipal de Educação e o desenvolvimento/organização da proposta de reformulação curricular na Educação Infantil a partir da BNCC</u>	135
4.1.3	<u>A Coordenadoria de Educação Infantil e o atual cenário curricular para a infância no pós-BNCC</u>	139
4.1.4	<u>As observações que as SEMEDs compartilham sobre o processo da reformulação curricular na Educação Infantil de seu município</u>	144
	CONSIDERAÇÕES AINDA QUE CONTINGENCIAIS	148
	REFERÊNCIAS	157

INTRODUÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO MOVIMENTO DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DO SENTIDO DE CURRÍCULO E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA



Iniciar as primeiras linhas de escrita de uma pesquisa com certeza não é das tarefas mais fáceis. Por que utilizar a imagem de Francesco Tonnuci (2019) na Introdução? Quais as possibilidades que ela traz para a análise da problematização da pesquisa que se inicia? Como utilizá-la como objeto em potencial para os argumentos que serão desencadeados?

Primeiramente, precisamos esclarecer duas questões muito importantes: a primeira é trazer essa imagem para o momento inicial de escrita da tese como nosso movimento de estudo; digo nosso porque foi a partir do grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Rita de Cássia Prazeres Frangella, mais especificamente a partir do minigrupo Infâncias¹. Os minigrupos formados no âmbito da pesquisa propõem uma dinâmica colaborativa para desenvolvimento das pesquisas de mestrados e doutorandos, bem como a articulação com a pesquisa institucional a que todos se vinculam para, no cruzamento de trabalho dos diferentes minigrupos, proporcionar o aprofundamento das questões mobilizadoras da pesquisa. Essa imagem foi apresentada como

¹ ProPEd/UERJ - Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa Sujeitos, Conhecimento e Cultura - GRPes Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos. Título da pesquisa: Políticas de Currículo e Infância: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s). Período 2018-2021. Fazem parte desse minigrupo: Cristiane Gomes de Oliveira (doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ); Jade Juliane (mestra em Educação pelo ProPEd/UERJ); Maria Clara de Lima Santiago (doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ); Taiana Souza Nascimento (graduanda no curso de Pedagogia da UERJ); Thaís S. M. Teles da Silva (mestra em Educação pelo PPGECC/FEBF/UERJ).

recurso potente para análise do movimento político curricular contemporâneo, voltado para a questão da infância, a fim de pensarmos: “Como a infância nos move a pensar o currículo e as políticas curriculares?”. Esse movimento de trocas, de vivências e estudos no grupo de pesquisa (GRPes) trouxe, com as leituras partilhadas, referenciais teóricos que me possibilitaram tecer novos olhares, novas formas de pensar, ver, sentir o movimento da infância – agora como movimento de deslocamento, de reinscrição em outras cadeias (por meio de um processo contínuo de tradução) mediante os estudos de autores que operam com registros pós-coloniais e pós-estruturais.

Trazer a matriz pós-estrutural e especialmente a pós-colonial como nossa segunda questão de pesquisa é, sobretudo, assumir a compreensão da realidade como construção discursiva; portanto, como desafio epistemológico para este estudo, na medida em que desestabiliza as concepções sedimentadas sobre conhecimento e verdade que até então me constituíam como pesquisadora. E, assim, sucessivos deslocamentos vão me permitindo trilhar outros caminhos, com base na desconstrução de referenciais teóricos que até então estava habituada a ler/estudar/pesquisar; assim, eu, professora/pesquisadora/técnica, vou tecendo, no sentido que Lopes (2008) denomina desterritorialização epistemológica, a desestabilização do repertório de leituras e conceitos que foram se tecendo como “verdades” no transcorrer de minha formação:

Marcados por uma formação iluminista, na qual as disciplinas são entendidas como conjuntos de saberes, bem como métodos e dispositivos de pensamentos comuns capazes de produzir e reproduzir esses saberes, muitas vezes consideramos que podemos reunir em nossas mentes, e em nossas estantes, a biblioteca que nos forma em uma dada disciplina (LOPES, 2008, p. 202).

Não é uma tarefa fácil, porém é necessário deslocar conceitos, dos novos referenciais por meio do entrecruzamento entre nosso acervo mental (e até mesmo físico) em coletâneas de autores, livros que muitas vezes reunimos em nossas bibliotecas pessoais; é difícil esse processo de reinscrição, de produção de novas configurações para depois reinscrevê-las em outras cadeias, no caso deste estudo: não foi (não é) fácil compreender a matriz pós-colonial, seus conceitos, suas categorias de análise e suas articulações para então reinscrevê-las nesse momento de proposição da pesquisa que se inicia.

É dessa forma que a imagem de Tonucci (2019) foi pensada em meio a uma discussão no minigupo Infância como proposta de estudo e aprofundamento sobre o campo, tão significativa que trago para esta tese como um desdobramento que agora se entrecruza nesse processo de leitura/escrita com os registros pós-coloniais e pós-estruturais num movimento de investigação/análise.

Então quais os apontamentos que dados registros “pós” nos trazem para que possamos, nessa articulação entre imagem X referencial teórico, encaminhar nossas problematizações e nossos argumentos de pesquisa? O pós-estruturalismo traz como contribuição teórica para pensar a criança/currículo/políticas curriculares uma matriz teórica que, com base na ênfase dada ao papel da linguagem e do discurso na constituição do social, da desconstrução da ideia de verdade (construção contingente e precária) e do descentramento do sujeito, possibilita, a partir da problematização da objetividade extradiscursiva, interrogar a noção de ciência moderna, ao advogar a ideia de que a linguagem não representa o mundo, mas o constitui (MENDONÇA, 2013).

Ao assumir o postulado de que a linguagem cria e não simplesmente nomeia o que existe, a teoria pós-estruturalista põe em suspensão o que é realidade/verdade/sujeito, pois estes se tecem e se constituem pela/na ambivalência discursiva. Por esse entendimento, a teoria pós-estruturalista do discurso rechaça a busca de acesso à realidade em si, uma vez que compreende que a realidade investigada pela ciência é construída discursivamente (OLIVEIRA, 2017).

O registro pós-colonial (que não apresenta um único registro teórico) traz na articulação com o pós-estruturalismo a crítica às concepções hegemônicas de modernidade. Tendo na desconstrução derridiana sua forte influência, elas nos dão subsídios para articular nossas ideias a partir da crítica contundente à base epistemológica das ciências sociais e humanas, interrogam as noções hierarquizadas e verticalizadas que orientam a produção de conhecimento que propiciam a reprodução e perpetuação da assimetria entre colonizador x colonizado (COSTA, 2006; LOPES, 2013). Nessa perspectiva, destacam como alternativas epistemológicas: a crítica ao modernismo como teleologia da história, a busca de um lugar de enunciação híbrido “pós-colonial” e a crítica à concepção de sujeito das ciências sociais (COSTA, 2006, p. 118).

Trazer a incorporação dessas vertentes teóricas para esta tese e entrecruzar com a imagem de Tonucci (2019) nos possibilitam uma releitura com base na (res)significação do movimento da Educação Infantil em voga nas políticas, ao desestabilizarmos de certa maneira as concepções de criança e infância como sujeitos com identidades centradas, como receptoras das políticas curriculares e de currículo como seleção de conhecimentos a ser ensinados a todos como forma de projetos de formação de sujeitos e de transformação social, uma vez que esse sujeito centrado, com identidades fixas, passa a ser questionado por tais pressupostos teóricos. Tais conceitos dão margem a novas composições analíticas que acabam por abalar a ideia contida nas reestruturações curriculares para a infância que tenham como propósito formar identidades preestabelecidas/fixas nacionalmente para todas as crianças brasileiras.

Por essas perspectivas “pós”, podemos pôr em questão os sentidos de criança e suas

infâncias sob a ótica da construção discursiva e do enfoque social da construção dessa infância e, assim, interrogar que sentidos se querem hegemônicos nessa disputa pelas políticas públicas educacionais que tentam essencializar a infância a partir da ideia do “comum”.

Assim, ao conectarmos currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva, temos nas questões culturais o cerne para nossos debates sobre políticas públicas para a infância. Ratificar a centralidade da cultura em nossos estudos significa que tudo passa a ser (res)significado nesse terreno. Hall (1997) analisa a centralidade da cultura e o amplo poder explicativo e analítico que a cultura obteve na teorização social, especificamente a partir da segunda metade do século XX. Para o autor, a cultura tem assumido na atualidade papel importante na vida social.

Essa centralidade da cultura na contemporaneidade é consequência de dois aspectos intrínsecos, segundo Hall (1997): o primeiro via processos de globalização, o que teria como causa/efeito as transformações ocorridas nas esferas social, política, econômica e cultural que afetaram diretamente a vida cotidiana, embora, segundo o autor, não seja possível a saturação total do movimento. A segunda questão salientada, a virada cultural, marca uma nova atitude em relação à linguagem. Esta, assim, marca a construção e a circulação do significado, que para Hall (1997) são objetos não podem ser definidos, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação que lhes atribua um sentido (as coisas só têm significado dentro de um jogo de linguagem). Por esse entendimento, a cultura passa a ser concebida como conjunto de sistemas de classificação e de diferentes formações discursivas ao qual a língua recorre para dar significado às coisas. Nesse registro, o discurso é concebido como produção de conhecimento mediante a linguagem e a representação, modelando e acionando práticas (OLIVEIRA, 2017, p. 37). Dessa forma, o significado não seria resultante de uma “essência natural”, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997).

Assim, postulados “pós” reverberam, a partir das abordagens fenomenológicas e autobiográficas, novos modos de compreender as noções centrais do campo na articulação com o currículo e a política por meio de uma construção discursiva (LOPES, 2013). Portanto, é pelo viés discursivo que assinalo como pesquisadora o quanto esse movimento transformativo de descolecionar/desconstruir me instiga a repensar questões iniciais; nesse sentido, friso que não busco neste trabalho de pesquisa a origem do problema; apenas penso as possibilidades de caminhos que vão se entrelaçando na constituição da pesquisa. Parto do entendimento de que ela não traz em sua elaboração uma verdade sobre o fenômeno/processo que se busca compreender; é, antes de tudo, um discurso construído de modo contingente e precário – logo, um processo a ser sempre (res)significado.

É desta maneira que a imagem de Tonnuci (2019) torna-se significativa dentro deste contexto de “nossos estudos”: como um movimento de deslocamento/desconstrução que traz, a partir do jogo de imagem, um processo que se tece discursivamente na (res)significação do movimento da Educação Infantil. É um movimento marcado por contradições: por um lado, grandes avanços na (res)significação da infância, por meio das contribuições dos estudos do campo da Educação Infantil em recentes diálogos com as teorias pós-estruturais e pós-coloniais, que, ao enfatizar a pluralização do objeto social da infância e da criança, considerando-as como categorias históricas, inventivas e contingentes, as recolocam no patamar de protagonistas, no que concerne ao lugar da infância nas produções curriculares contemporâneas; por outro lado, tensões/deslocamentos a partir das reformas educacionais que, simultaneamente a esse movimento de (res)significação da concepção de criança, acabam por tentar o silenciamento da infância ao propor modelos cada vez mais escolarizantes no contexto das articulações para a produção das políticas curriculares na primeira infância em curso no Brasil.

É possível reler, pela imagem de Tonnuci (2019), o quanto esse movimento de tensão ocasionado por essas políticas educacionais propaga, a partir das reformas educacionais, portanto, curriculares, os (des)caminhos da história quando o que está em pauta é a concepção de infância e de criança. Mantendo uma linha crítica, podemos questionar o quanto esse movimento em nome da escola, nas palavras de Abramowicz e Cruz (2015, p. 172), coloca a Educação Infantil numa espécie de “pasteurização das singularidades” das crianças, universalizando desejos e discursos.

Coaduno com Abramowicz e Cruz (2015) quando afirmam que há necessidade de novas concepções de infância e de Educação Infantil que exijam o desmantelamento do que foi produzido como referência para a educação em nome de uma cultura, de um povo e de parâmetros psicologizantes e/ou de maturação. As autoras sugerem a criação de um novo espaço para a Educação Infantil; salientam que tais reformulações sejam (res)significadas a partir de um conceito inspirado em cartografias de diáspora². E prosseguem:

Propomos que o espaço da Educação Infantil seja analisado como um espaço de diáspora. Por se constituir como espaço heterogêneo, a creche possui uma topografia própria. Nesse espaço se configuram de forma específica experiências e estruturas de

² A noção de espaço de diáspora configura-se como espaço local que atravessa todos os lugares de maneira imanente, um lugar sem origem que congrega diferenças e no qual todos grupos sociais “inletem territórios, tornando-os ‘o seu lugar’” (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, p. 12). Em termos conceituais, o espaço da diáspora é “a condição de eminência onde atuam a diáspora, a fronteira e as políticas de localização. [...] No espaço da diáspora se produzem formas de transnacionalidade que, por serem imprevisíveis, permitem identificar como se formam as relações sociais em articulação, reposicionando a percepção de lugar de pertencimento. Ao se articular ao de fronteira como construção metaforizada, tal conceito fraciona em dimensões o poder em dimensões ‘territoriais, culturais, políticas, econômicas e psíquicas’” (BRAH, 2011, p. 274, apud ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 160).

poder. Há que se pensar em uma educação para a diferença de maneira imanente, não como algo que virá agregado ao fazer educação (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2015, p. 175).

A noção de espaço de diáspora utilizada pelas autoras para elucidar a proposição de pensar a Educação Infantil em uma topografia específica opera de modo análogo à conceituação de “terceiro espaço” elaborada por Homi Bhabha (1996), em que o terceiro espaço atua como tropo do deslocamento onde ocorre a tradução cultural por meio de formas híbridas de interpretação e (res)significação da cultura:

A tradução cultural é também uma forma de experimentação de algo que, por sua vez, leva outra experiência cuja representação, a cada vez que é enunciada, molda o terceiro, “terceiro espaço” como um lugar sempre inacabado, posto que abdica de qualquer proposição essencial ou fixa e assim “desloca as histórias que os constituem” (BHABHA, 1996, p. 37, apud ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 161).

Ao (res)significarmos esse espaço da Educação Infantil como um “novo espaço de diáspora” e/ou “terceiro espaço”, como um lugar sempre inacabado, como espaço do porvir para/na infância, nós nos “distanciamos de uma pátria homogênea, idealizada, mas como inflexão territorial e temporal operada pelos coletivos sociais”, pelos deslocamentos das histórias que os constituem (OLIVEIRA, 2017, p. 80); assim, podemos abdicar de uma concepção de criança e infância essencializada, fixada por sentidos homogeneizantes que políticas curriculares para infância “tentam” hegemonizar.

Para Ritcher e Barbosa (2013, p. 28), esse novo espaço é lugar de reflexões acerca de “outra educação da infância por inventar”. Esse espaço é ficcionalmente significado como lugar de encontro e de estranhamento para as autoras citadas; o “entre-lugar” é o espaço de fricção das diferenças (OLIVEIRA, 2017). Então, pensar esse novo lugar para a infância sob essa ótica é (res)significar pela releitura elaborada por Tonnuci (2019), uma crítica contundente quando assinala, como título de sua arte, “a solidão da infância” ao ressaltar o papel das reformas, programas e currículos educacionais como ponto nodal desse movimento de apagamento da infância; é provocar o deslocamento da margem na qual durante muito tempo a infância esteve fixada, “refigurando o passado e possibilitando insurgir enunciações do presente quando a questão da diferença é trazida ao foco do estudo dos processos culturais e educacionais” (p. 79). Desse modo, o novo espaço como “entre-lugar” no movimento da/para infância se constitui como

um terceiro espaço de enunciação, híbrido, em que a ambivalência desloca e faz fluir, deslizar de um ponto a outro, as noções de originalidade e pureza tão presentes nas noções de cultura, despolitizando e desestabilizando, no processo de negociação das diferenças culturais, certezas e posições fixas, hierarquizadas (OLIVEIRA, 2017, p. 78).

Ao marcarmos o movimento da Educação Infantil (TONNUCI, 2019) como um terceiro

espaço de enunciação, um espaço de diásporas, teremos a reconfiguração de um novo espaço, com novas possibilidades de enunciação que garantam uma ruptura com as noções de originalidade e pureza como questão que fixa sentidos únicos à concepção de infância e criança. Portanto, para que esse espaço de enunciação infantil reverbere vozes das crianças em suas produções curriculares, apostamos numa nova “institucionalidade para infância”.

A “nova institucionalidade” da infância é, dessa forma, caracterizada por estudos e pesquisas relacionados à oferta da Educação Infantil a partir da garantia legal de direito à educação dada às crianças (NUNES; CORSINO, 2012). Tal estudo põe em xeque as funções da Educação Infantil na contemporaneidade, trazem como eixos de análise especialmente as relações imbricadas entre adultos *x* crianças e a constituição de identidades a partir dessa relação. A “nova institucionalidade” da infância como campo em (re)construção (NUNES; CORSINO, 2012) traz as concepções de infância e criança na história e seus avanços legais nas políticas públicas para educação. Falar da nova institucionalidade da infância a partir da garantia legal de direito à educação dada às crianças é inserir a Educação Infantil no debate político como uma questão que se dá pelo/no campo político.

Frangella (2006) destaca a importância de debater a Educação Infantil no campo político e destaca a importância da década de 1970 para a constituição da Educação Infantil como questão política. Ressalta que, no caso da Educação Infantil, a história narra ações fragmentadas e esparsas que não se articulam como desdobramentos de concepções sobre a criança e sua educação e assinala que é justamente a problematização em torno da infância que traz à tona a Educação Infantil como debate político:

As décadas de 1970 e 1980 marcaram-se pela visibilidade da educação das crianças no terreno político. O embate por diferentes projetos trouxe o debate não só para disputa por ações distintas, como também por pressupostos diferentes para essas, instaurando o debate político. O que se viu nesse momento foram trajetórias paralelas: o acirramento da visão assistencialista, com profusão de programas de educação compensatória, paralelos a discussões que reivindicavam que as ações da Educação Infantil estivessem voltadas para aspectos cognitivos, emocionais das crianças, sob influência dos estudos no campo da Psicologia; que em muitos momentos ficava restrita à rede particular, em plena expansão à época (FRANGELLA, 2006, p. 103).

A autora narra as disputas de sentido de criança/infância no interior desse contexto conflituoso, em que grandes embates se sucederam entre a ênfase assistencialista e a educativa, que polemizaram um período de questionamento e redirecionamento político que amplia a discussão para as possibilidades, limites e alcances da educação dos pequenos por meio da função pedagógica às instituições de Educação Infantil (FRANGELLA, 2006).

É dessa forma que tais questões postas sobre as concepções de infância e de criança com seus (des)caminhos na história constituem um foco para análise na consecução/construção desta

introdução, não como uma história essencializada, uma “história oficial” da Educação Infantil, mas como uma história discursivamente construída, em que vão se entrecruzando, se (res)significando sentidos de infância em disputa, que avançam como questão política e nos incitam à construção de uma nova/outra concepção de criança, aqui “um debate que vem acompanhado e impulsionando as ações no campo da Educação Infantil” (FRANGELLA, 2006, p. 103-104).

No bojo dessa discussão, é válido registrar que, em meio a esse acirramento político dado à problematização da Educação Infantil nas décadas de 1970/80, a infância se faz notória como questão de direito público à criança e somente com a Constituição Federal de 1988 foi deliberado o direito à Educação de 0 a 6 anos, tendo na concepção de criança cidadã um sujeito de direitos, produtor e produzindo pela cultura uma nova especificidade para a infância.

A Educação Infantil torna-se direito garantido à infância, com a quebra de paradigma da concepção de educação como preparação para a vida adulta; teremos em curso um movimento de (res)significação da infância de um pouco mais de três décadas. A Constituição de 1988 é o marco que eleva a Educação Infantil ao *status* de etapa da Educação Básica, referendando o atendimento à primeira infância como atividade educacional, o que nos leva também a salientar que, apesar de ser um longo processo histórico que é resultado de sucessivas transformações sociais e lutas em defesa dos direitos das crianças pequenas, as discussões em torno da infância são recentes no cenário educacional brasileiro.

O que esse processo político de lutas e transformações no campo da Educação Infantil nos traz como possibilidade de discussão é justamente os rastros desse movimento político e nos leva a questionar: quais os sentidos estão em disputas nas políticas educacionais para a infância que remetem, sobretudo, ao currículo? Quais os modos de pensar e produzir das políticas públicas em articulações entre projetos e propostas curriculares para essa etapa da educação?

A partir disso, elejo como problema de pesquisa as políticas curriculares para a infância. Assim, busco discutir que sentidos de currículo e de criança estarão sendo significados nos processos de produção curricular num contexto de institucionalização de uma base nacional, já que os sentidos de criança e infância se tornam cada vez mais passivos mediante as políticas públicas que passam a considerá-las mais destinatárias e menos sujeitos (SARMENTO, 2017).

Assim, pontuamos neste estudo o quanto esse movimento no contexto brasileiro investe em caracterizar uma nova institucionalidade da infância pelo direito à Educação. E mais uma vez recorreremos à configuração da imagem posta por Tonnuci (2019) ao estabelecer de forma irônica a relação casuística entre reformas educacionais; portanto, neste estudo, as reformas curriculares trazem repercussões tanto para o trabalho docente quanto para a própria infância

como objeto de uma política que se quer estabelecer como um modelo normativo para a Educação Infantil.

Desse modo, recorrer à imagem para a escrita inicial instiga nossas questões/problemas da pesquisa com base na defesa de uma Educação Infantil como o exercício da alteridade que garanta por meio da construção cultural da infância as multiplicidades de experiências, ao considerar que a criança se refaz de forma singular em suas diferenças nas interações sociais.

Focalizamos nesse estudo o trabalho de produção das propostas curriculares das SEMEDs. Interessa-nos não apenas a análise do documento final produzido, mas observar seu processo de feitura, o movimento político-discursivo mobilizado nesse processo. Para tanto, recorreremos a análise documental da produção das Secretarias. Contudo, cabe-nos enfatizar que a produção dessa tese se deu no contexto da Pandemia do COVID-19, desafiando a proposta de articular a investigação em diferentes Secretarias de Educação da Baixada Fluminense. A pesquisa empírica, ressignificada nesse contexto, se valeu, na invenção de novos caminhos para a pesquisa como rotas de fugas e escapes, da proposição de um questionário on-line, tomado como evento discursivo, na possibilidade de captar os rastros discursivos deste processo.

O questionário on-line – foi disponibilizado para as Secretarias Municipais de Educação, sendo encaminhado via on-line para as Coordenadorias de Educação Infantil, sendo respondido pelos atores sociais indicados pelas SEMEDs/responsáveis pelas coordenadorias de Educação Infantil.

Assim, sinalizamos que é pela ótica das Secretarias Municipais de Educação da Baixada Fluminense como produtoras de cultura, portanto, produtoras de currículos para infância, a riqueza dos fluxos tradutórios pela/na negociação em articular com suas Redes de Ensino, o movimento que denomino de reformulação curricular, quais os sentidos de crianças e suas infâncias estarão sendo disputados. Desta maneira, ressaltamos um movimento político discursivo que tem no currículo da Educação Infantil seu destaque, e, assim, pontuo a necessidade de um olhar para a infância pelas possibilidades e singularidades infantis que se tecem pela/na diferença que me lanço nesta investigação sobre a produção curricular para a Educação Infantil – no caso dessa pesquisa, em um contexto local específico: quatro municípios que constituem a Baixada Fluminense³, analisando as produções curriculares

³ Nesta tese tecemos crítica ao sentido de Baixada Fluminense a partir do sentido estrito ao demarcar à natureza política, econômica e social que a define em relação com a área metropolitana do Rio de Janeiro. Assim, fortalecemos a Baixada como área de produção cultural e não mais por seu desprestígio sócioeconômico em relação a capital. Para delimitação dos 13 (treze) municípios utilizamos a classificação do ISP (Instituto de Segurança Pública) que engloba: Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Magé, Seropédica, Guapimirim, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Belford Roxo, Paracambi e Itaguaí.

para a infância a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular.

Registro a preocupação frente a mecanismos políticos coercitivos de uma Base que se estabelecem no contexto de desenvolvimento de políticas curriculares da Educação Infantil e tentam fixar a produção de sentidos nas políticas educacionais, concepções que se querem hegemônicas num contexto de recrudescimento de políticas públicas educacionais universalizantes. Desta maneira, organizo esta tese de forma que a leitura/escrita possa representar as possibilidades de contextualizar, como num caminho, as trilhas, os caminhos (re)inventados, as marcas que se produzem no ato de construção discursiva de nossos objetivos, argumentos e problematizações, de forma a mostrar as marcas que produziremos ao caminhar. Pontuo a escolha de quatro (4) Secretarias e sinalizo que essa se deu a partir da colocação da Banca no movimento de Qualificação da Pesquisa, pois não foi considerado profícuo para a qualidade da pesquisa a análise de todas SEMEDs dos municípios da Baixada Fluminense, no que diz respeito a (re) leitura/(res) significação deste processo político curricular para a infância na Baixada Fluminense. Isso também colidiria com as perspectivas orientadoras do estudo, que problematizam a questão da totalização, além de não ser um dos objetivos da pesquisa desenvolver análise comparativa, ao contrário, trata-se também de negociar com as diferenças entre os municípios, de forma a argumentar acerca da impossibilidade de, mesmo com uma base que defende essa idéia, a homogeneização curricular. E, assim, participam deste estudo: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Nilópolis e Belford Roxo. A escolha desses municípios se deve a minha inserção profissional em dois deles e de terem sido trazidos enquanto material preliminar na banca de qualificação, optando-se a partir de então no desenvolvimento da pesquisas apenas nesses.

Ao discutir a necessidade de investigação sobre a produção curricular nas quatro Secretarias Municipais de Educação, destacamos a trajetória singular de cada uma em sua produção política e assinalamos, nesse contexto impositivo e na problematização em torno de um projeto homogeneizador como a BNCC, que as SEMEDs da Baixada Fluminense sejam compreendidas para além de seu espaço geopolítico, mas como um espaço de produção cultural, como um espaço de luta e resistência.

Assim, nesta trajetória de produção curricular a partir das SEMEDs como contextos locais de produção cultural, compreendo a leitura/significação da política como impossível de acessar um dado sentido original; a própria política é aqui compreendida como tradução; portanto, nessa trajetória de pesquisa, discurso, tradução cultural e negociação surgem como

noções primordiais para compreender o processo de constituição desta pesquisa. Noções que são produzidas na ambivalência entre a pesquisadora, o objeto e o lócus de investigação (SEMEDs da Baixada Fluminense) no processo de produção, tradução e negociação de políticas curriculares em contextos específicos.

Cabe esclarecer que o que se apresenta aqui são resultados (sempre parciais e contingentes) de um estudo que, orientado por uma perspectiva que articula política, cultura e currículo, busca problematizar a ideia de possibilidade de fixação de identidades por meio da padronização de políticas e do fechamento dos sentidos em embates, como ameaça à produção infantil.

1 O EU, O OUTRO E O NÓS: UM ENCONTRO A PARTIR DA AMBIVALÊNCIA ENTRE PROFESSORA/PESQUISADORA/TÉCNICA NA SEMED (O EU), A BAIXADA FLUMINENSE (O OUTRO) E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (O NÓS)

Todo texto é autobiográfico [...], sempre se está, sempre se é, sempre se escreve, na autobiografia. (SKLIAR, 2008, p. 12)

Ao pensar este trabalho, compartilho minha autobiografia como um texto rasurado, borrado, carregado de memórias, lembranças e até mesmo de confissões; assim, tento refazer o percurso de construção do processo de pesquisar não na busca por um “começo absoluto”, “uma origem”, mas nas entregas possíveis e impossíveis de minha confissão; busco os rastros, reinvento minha trajetória de professora/pesquisadora/técnica na SEMED, uma vez que compreendo a memória como um trabalho de produção de significados (FRANGELLA, 2013).

Falar de um texto autobiográfico é falar de um espaço biográfico que se remete à produção narrativa/discursiva inserida na dupla articulação entre o individual e o social na constituição de uma estratégia de autocriação, como um exercício de (re)configuração da subjetividade. O espaço biográfico como espaço de narrativa/discurso nos remete à reconstrução do narrado, a partir da “problematização do lugar institucional na “história oficial”, marcada por atravessamentos, heranças e valores, fazendo emergir a singularidade, a heterogeneidade e a hibridação” (OLIVEIRA, 2017, p. 14).

Ao buscar os rastros pelos registros narrativos, temos um processo que é sempre contingente e precário por abalar as estruturas prefixadas na história, rompendo a polarização em torno dos pronomes “eu” e “outro” na constituição desse espaço biográfico, justamente por ser este um espaço que se tece pela/na ambivalência discursiva, portanto continuamente (res)significado por todos os atores sociais envolvidos – o “nós”. Arfuch (2002), ao tecer suas considerações sobre o espaço biográfico, assinala a impossibilidade da narração de si mesmo e dos outros, exatamente por ressaltar “o caráter heterogêneo e híbrido do espaço biográfico”, ao mesmo tempo que abre para trabalhar em outro registro as narrativas do eu e do outro como suplemento de significação. Oliveira (2017), ao citar Arfuch (2002), ressalta em seu estudo que,

com efeito, a inscrição do biográfico na pesquisa em Ciências Sociais, como apontado pela autora, suscita repensar o lugar do autor social no relato de vida para além da perspectiva de mera ilustração ou reafirmação de uma identidade prefixada, mediante “[...] uma articulação entre o objetivo e o subjetivo, entre a particularidade e a

experiência e a marca do coletivo, entre os resultados de uma tradição e as posições cambiantes de sujeito” (OLIVEIRA, 2017, p. 14, apud ARFUCH, 2002, p. 202).

É nesse espaço biográfico que meus apontamentos e registros narrativos se tecem por meio de minhas memórias e lembranças, um modo de leitura e escrita em que “eu”, autora social, me constituo na articulação com o outro como marca de um coletivo “nós”, em que a experiência se faz e refaz como processo contínuo de lutas por poder e hegemonia, sendo (res)significadas constantemente com base na dupla articulação entre o individual e o social.

Assim, a autobiografia da minha docência na Educação Infantil e a Baixada Fluminense como lócus de pesquisa são agora (res)significadas nesta tese por meio de um sentido de contextualização, como espaço de investigação que tem na estratégia de autocriação sucessivas reconfigurações da subjetividade que marcam minha experiência pela/na inscrição do “eu social”, pelos jogos de linguagem que se constituem a partir desse registro narrativo do eu e do outro como suplemento de significação mútua.

Dessa forma, a narrativa enquanto escrita/tradução não é concebida como operação transparente e consciente do sujeito, mas como um processo de subjetivação, um movimento de resposta/decisão frente ao outro (LOPES; COSTA, 2013). Para as autoras, a narrativa é aquilo que escapa, sendo, portanto, “uma ocasião de opacidade, dada a imprevisibilidade do devir” (p. 55). Tais postulados marcam um modo de ler e escrever minhas experiências, não mais com um olhar predeterminado com um início, um meio e um fim fixados, e assim me vejo, me sinto a partir de um sujeito que se enuncia no próprio processo biográfico, em meio a um processo de subjetivação constante que me constitui através do outro pelo/no processo de significação do que denominamos realidade.

Retomo, então, minhas narrativas, teço profundos agradecimentos por toda a sorte de experiências que me possibilitaram hoje estar galgando vitórias em minha vida profissional e acadêmica. E registro, por meio do meu primeiro concurso público, que conheci a Baixada Fluminense, que até então era desconhecida, restrita à minha concepção de lugar periférico e afastado da capital Rio de Janeiro.

Um susto pela distância de minha residência, porém uma grande alegria ao desbravar, depois da posse na prefeitura, a escola onde eu iria lecionar pela primeira vez depois de recém-formada no Colégio de Formação de Professores (antigo Curso Normal). Nesse momento, me vi professora e ali, no contato com as crianças, nasceu também a pesquisadora. Em meio à precariedade, à falta de materiais, percebi o quanto precisamos lutar pelas disparidades socioeconômicas e educacionais.

Na Baixada Fluminense me fiz professora, inicialmente alfabetizadora, mas confesso que foi na Educação Infantil que me realizei como docente. Assim, fui convidada a trabalhar na equipe de Educação Infantil na Secretaria de Educação de São João de Meriti após sete anos ininterruptos em sala de aula numa creche municipal.

Foi nesse período, já compondo a Equipe de Educação Infantil em São João de Meriti, que aflorou o desejo de aprofundar leituras sobre o campo, de pesquisar e ampliar conhecimentos sobre a área de Educação Infantil. Assim, ingresso no curso *lato sensu* na UFRJ em 2014, onde tive a oportunidade de me especializar em Docência na Educação Infantil. Concomitantemente a esse processo, também se deu o convite para compor a equipe de Educação Infantil na Prefeitura de Nova Iguaçu.

Ao ocupar o cargo de técnica em assuntos educacionais nas equipes de Educação Infantil em duas redes públicas municipais de Educação na Baixada Fluminense, novos olhares e algumas premissas foram se tecendo sobre pensar o movimento político curricular da Educação Infantil como potência para o desenvolvimento integral e significativo das crianças, enquanto um movimento de (res)significação de suas leituras de mundo, o que evidencio, dessa maneira, num movimento de mudanças de paradigmas na forma em que me vejo/me sinto no desenvolvimento da pesquisa com as políticas curriculares para crianças.

Esse movimento de mudança de paradigmas, de deslocamentos sucessivos na forma de analisar/perceber a Educação Infantil e suas infâncias foi possível graças a um olhar crítico de técnica nas SEMEDs da Baixada Fluminense que me leva a questionar possibilidades de análises nas quais o currículo e as políticas curriculares se tornam questões/dilemas e me desafiam mais uma vez a pesquisar, a ampliar discussões sobre temáticas pertinentes à educação – à infância – que me levaram a participar do processo seletivo para o mestrado na UERJ/FEBF em 2015, nesse momento já atuando exclusivamente na SEMED de Nova Iguaçu.

Os sentidos que se tecem nesse movimento profissional/acadêmico de atuação na Baixada Fluminense me suscitam novamente buscas que, a partir dos embates das políticas públicas educacionais – especificamente, a partir do modo como disputam o sentido de criança por meio das políticas curriculares – me lançam novamente na investigação que agora, no doutorado no ProPEd/UERJ, em 2019, é uma somatória de leituras, estudos no grupo de pesquisa, produções acadêmicas, formações continuadas junto aos professores de Educação Infantil que me fazem questionar a BNCC como política curricular nacional – o desafio de pensar a infância.

É assim que proponho o debate sobre a necessidade de pensar a infância não mais por uma lógica centrada pela/na polarização entre criança \times adulto, uma essencialização infantil

trazida pelas políticas curriculares atuais, pelo viés da submissão constante da criança e suas infâncias à ótica da insuficiência em relação ao adulto.

Recorro então ao conceito da diferença em Bhabha (2013) para problematizar o espaço da infância como um entre-lugar de (res)significação dessa infância pelo viés de criação, de invenção, de inauguração, e não mais pela falta, pela incompletude dado pelo olhar adulto sobre a infância, mas por um movimento político-curricular-discursivo em que crianças pela/na diferença possam produzir seus territórios como espaços significativos e com sentidos de pertencimento.

É desta forma que percebo a Educação Infantil na contemporaneidade: como um espaço de encontro e desencontro que pelo entre-lugar reverbere pela/na diferença cultural, um contexto em que não haja a busca da homogeneização no trabalho com os pequenos, mas que, pelas vivências e pelos conflitos intrínsecos às relações sociais e culturais, possa possibilitar na Educação Infantil novas formas de ser criança nos ambientes de creches e pré-escolas (OLIVEIRA, 2017). Nas palavras de Abramowicz e Vandebroek (2013), uma Educação Infantil “como aquela que concebe a infância como experiência, que aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação” (p. 10). Uma Educação Infantil que preze pela riqueza de possibilidades nas formas de “conhecer o outro, de se relacionar com as diferenças, [...] enfim, de construir o pertencimento étnico, de gênero, de classe” (FARIA; FINCO, 2013, p. 112).

Entender a infância pela/na diferença é de certa maneira enfatizar a infância imersa na cultura; portanto, esse entendimento nos impele a críticas contundentes a determinismos biológicos e psicológicos que tradicionalmente tensionam a concepção de criança imatura, homogênea, como falta em relação ao adulto (OLIVEIRA, 2017). Com isso, evidenciamos uma construção cultural de ser criança que gravita em torno da significação da infância e das negociações acerca da função da escola, da Educação Infantil e do currículo. Portanto, produções curriculares na primeira infância aqui são compreendidas com base no envolvimento de todos os atores sociais, adultos e crianças, em negociações constantes.

É nesse sentido que friso a importância de mais trabalhos a partir dessas perspectivas e ressalto que há uma intrínseca necessidade, nas pesquisas atuais que articulam temáticas – currículo/políticas/infância –, de colocar a criança no foco das produções curriculares; é claro que isso não é novo para pesquisa com a infância, mas friso que o diferencial reside justamente na possibilidade de ver a infância como alteridade, como experiência, e a Educação Infantil como espaço de diferenças.

Pensada sob ótica da diferença, a infância tem nos Estudos Culturais e nos Estudos

Sociais da Infância proposições de (re)leituras do conceito de infância, discussões que mobilizam, sobretudo, reflexões para infância e para educação a partir de problematizações sobre o devir, criação, singularidade, experiência, acontecimento, individuação, subjetivação, desterritorialização e reterritorialização (ABRAMOWICZ; TEBET, 2019).

A valorização da diferença posta por essas abordagens tem primazia do reconhecimento da criança por uma escuta sensível ao ouvirmos suas vozes. Como produtores de cultura, os olhares se voltam para um processo rico de desenvolvimento/crescimento quando passamos a minuciosamente observá-las em suas interações, como (res)significam os símbolos culturais que estão ao seu dispor, contribuindo assim para compreendermos suas explicações, interpretações num movimento dinâmico de (res)significações sucessivas construindo suas leituras de mundo. Pensar essa perspectiva nos coloca na contramão de um processo hegemônico nas políticas curriculares que “tentam” abafar uma infância como experiência, carregada pelo inusitado, pelo acontecimento, pelo direito de significar (CAMÕES, 2019).

Pensar a criança nesse lugar de produção cultural pela/na diferença nos remete a lugares de alteridade, onde crianças são vistas em um modo singular, partindo de uma concepção de infância que se detém pela/na experiência, em detrimento de uma forma de desenvolvimento etapista, em uma visão histórica ou psicologizante. Pensar uma Educação Infantil na perspectiva da diferença implica, segundo Camões (2019), “fugir de uma ordem binária, na proposição de uma nova discursividade que não assuma uma infância pronta, opondo-se à ideia de ‘natureza infantil’” (p. 41).

É dessa maneira que, quando voltamos nossos olhares para o campo da primeira infância, temos nos estudos citados uma questão cara às pesquisas que vislumbram a produção curricular que tenha na Educação Infantil seu enfoque, pois, quando trazemos para nossa discussão uma infância pela/na diferença, lutamos, sobretudo, não mais por uma visão binária e polarizada que submete a criança ao olhar do adulto, de subalternidade ao adulto. Assim, questionamos, em diálogo com estudos pós-coloniais (BHABHA, 2013), essa relação colonizador/colonizado na produção curricular infantil contemporânea ao criticarmos o impacto dessas políticas curriculares de cunho universalizante sobre as infâncias e seus apagamentos e, assim, refutamos justamente a identidade fixada da criança no lugar de subalternidade nessa produção curricular.

Ao compreendermos a criança como sujeito de cultura constituída pela/na diferença, vamos defronte à ideia posta por tais políticas públicas educacionais, que de certa forma cunham ao adulto a tarefa de ensinar a ler e escrever, ou seja, de ensinar a crescer e amadurecer no mundo sem, no entanto, reconhecer essa criança como um outro que, numa dada relação

dialógica (muitas vezes suprimida), é capaz de se deslocar e negociar a todo momento nas interações sociais como sujeito histórico-cultural e nesta tese percebidas, especificamente, pelos estudos pós-coloniais, como diferença.

A criança pensada sob essa ótica da diferença, como produtora de cultura, é deslocada desse lugar de subalternidade, uma vez que passamos a vê-la também como produtora de currículo que necessita fazer parte dessa produção. Defendemos, como Oliveira e Camões (2016), que não se trata de colocar a criança como figura personificada entre polarizações dadas, mas como diferença. As autoras sinalizam uma identidade em que, para além das contribuições do campo da Sociologia nos estudos da infância, há uma abertura para a construção de uma identidade híbrida e fluida para a infância, que possibilite a constituição do sujeito não objetificado na relação de alteridade, por acreditar que a criança como o outro se constitui na enunciação da diferença, no espaço de negociações provisórias (p. 7).

Oliveira (2017), quando encaminha a discussão de olhar a infância pelo olhar da diferença, aponta que ela não pode operar como um desvio, como desigualdade e necessidade de homogeneização, e, sim, abrir outras possibilidades que não sejam o outro em si mesmo (p. 151). Assim, a autora sinaliza a importância da ideia de que, por meio de uma Pedagogia da Infância, potencialize um engajamento para mudanças em suas formas plurais que, baseadas na diferença, acolham e produzam diferença pela estratégia pedagógica.

Para Ambramowicz (2015), a diferença não pode ser apenas uma bandeira, mas uma forma de operar teórica e metodologicamente: “há que se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e devir(es), modelo de diferenciação para que todas as crianças possam diferir e experimentar as inúmeras possibilidades de exercer as infâncias” (p. 168). A questão ora colocada por Ambramowicz (2015) não significa a criação de uma criança personificada, mas sim percebida pela diferença, com uma identidade híbrida, fluida que constitui o sujeito numa relação de identidade. Nesse sentido, Oliveira (2017) também tece considerações a partir de uma visão desafiadora na produção curricular como movimento de linguagem que não nasce pronta, mas se (re)faz continuamente a partir das relações estabelecidas pelas negociações contínuas.

Esses estudos avançam na problematização e criticam uma concepção clássica que toma a criança como passiva em processos de socialização conduzidos por adultos e instituições destinadas a ela numa “tentativa” que se esmera pela/na “desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 370).

Nesse sentido, a criança deixa de ser, nas palavras de Sarmiento (2005), “exclusivamente

o domínio teórico do adulto” que a observa e a explica como “sujeito do amanhã” (p. 10). Quando estabelecemos tais relações com a visão que detém o ser criança por esse crivo “criança do futuro”, negligenciamos, segundo Sarmiento (2015), seu papel criativo, ativo e interativo nessa produção social.

Esse movimento de estudos no campo da infância nos deixa como rastros justamente a necessidade de romper as perspectivas universais e essencialistas das políticas públicas curriculares, contrapondo-nos a mecanismos normatizadores, propiciando, assim, “possibilidades de crianças produzirem acontecimentos, sendo elas a expressão da diferença e da singularidade” (CAMÕES, 2019, p. 39).

Desse modo, temos, a partir da perspectiva da diferença pelos estudos pós-coloniais, nosso olhar sobre a pesquisa com crianças a partir da descolonização, que refuta a ideia de centralização com base no discurso universalizante sobre as concepções de criança e suas infâncias, tão presente nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

Somente na contramão de uma infância colonizada por dispositivos políticos/pedagógicos/curriculares poderemos lutar contra esse apagamento da infância tão bem ilustrado por Tonucci (2019) no início da tese. Ao ouvirmos as vozes infantis, ao aceitá-las como sujeitos culturais, teremos os rastros, os indícios dos movimentos curriculares para a infância sempre como movimento político inacabado, que segue a partir das lutas, das articulações e das negociações constantes, quando ratificamos por esse registro pós-colonial que a produção de currículos se constitui pela/na relação entre diferentes sujeitos e, dessa forma, ratificarmos a importância das crianças nessa produção curricular.

Acredito que essa relação estabelecida entre teoria (pelos referenciais pós-estruturais e pós-coloniais e suas contribuições para os estudos sociais/culturais da infância) e minha prática de atuação (que se estabelece inicialmente por uma tríade professor-criança-currículo) me habilitou a pensar nesse entrecruzamento que temos discutido neste trabalho – crianças \times currículo \times políticas curriculares” – e, assim, ressalto o perigo iminente ao trazer ao cenário infantil sentidos “universalizadores de concepções de infância e de criança pelas políticas públicas educacionais”. Minha trajetória como técnica nas SEMEDs elucida possibilidades de uma produção curricular na Educação Infantil como caminhos que porventura se revelam tortuosos, muitas vezes trilhados de forma insegura, dúbia, mas que sempre agregaram conexões significativas e aprendizagens que, no decorrer de minha experiência profissional e acadêmica, me possibilitaram pensar uma Educação Infantil em que a ideia de aluno e de aula expositiva foi constantemente desconstruída em minha prática pedagógica.

O que também cabe sinalizar é que este estudo repudia toda e qualquer concepção

reducionista de infância por uma visão adultocêntrica e de política de currículo como implementação de documentos produzidos por instâncias superiores para serem meramente aplicados, pois esse movimento de produção é, a nosso ver, tecido diariamente, por meio de sistemas de significações em que os sentidos são produzidos a todo momento por meio de lutas e embates que se tecem e discursivamente tentam se hegemonizar nas políticas educacionais.

Tais movimentos políticos são movimentos sempre inacabados; é essa compreensão que nos permite, nas atuais circunstâncias, salientar que na contemporaneidade tais políticas públicas, por meio da produção curricular para a primeira infância, visam silenciar histórias, negligenciar produções individuais de nossos pequenos, em seu movimento de apagamento das diferenças mediante a institucionalização de uma base nacional curricular.

É acreditando nesse movimento contingente e conflituoso das produções curriculares que a BNCC enquanto política curricular torna-se objeto de investigação, pois nos cabe analisar como se dará a produção curricular em contextos locais por meio de uma base que se assenta num modelo que se pretende homogeneizante e que traz em seu bojo o recrudescimento de uma lógica normatizadora, que tende a fixar sentidos únicos para infância. Ou seja, o que me move a questionar é: quais os sentidos de criança e infância estarão imbricados nesse processo de produção curricular, sobretudo nas SEMEDs da Baixada Fluminense a partir desse movimento político advindo de uma base curricular?

Portanto, para este estudo, é de grande relevância pensar as políticas curriculares como processo complexo e dinâmico, que produz a todo momento significados que são sempre (res)significados num movimento de interpretações e negociações entre tais políticas curriculares, aqui vislumbradas na institucionalização da BNCC, na/com articulação em contextos locais. Então... Negociações possíveis? Produção curricular negociável nas SEMEDs? Como a produção curricular para a infância será pensada/articulada a partir desse movimento político?

Assim, estudar a Baixada Fluminense em meio as articulações políticas a partir do contexto local é compreender a Região Metropolitana do Rio de Janeiro como espaço/local de cultura e, sobretudo, salientar uma pesquisa de análise do movimento político educacional para além das fixações identitárias movidas por projetos políticos curriculares nacionais, pois é a riqueza de produção dos fluxos culturais em âmbito periférico colabora para o entendimento das (res)significações advindas da produção/articulação/negociação curricular em cada município fluminense. Nesse sentido, colocamos sob suspeita todo e qualquer sentido de uma definição única de Baixada Fluminense no que tange a uma análise da trajetória para além das configurações física e social, como também da produção política local. Dessa forma,

questionamos ações e projetos de homogeneização curricular das políticas públicas e ressaltamos a importante produção cultural de cada município ao gerir seu próprio movimento curricular; portanto, refutamos sentidos discursivos em tal processo político que, por trás de “símbolos” e “representações” que há décadas se querem hegemônicos, tentam deflagrar por meio do silenciamento de vozes a (res)significação histórica como a vida das pessoas que fazem desse lugar o seu lugar.

É nesse âmbito local/periférico que se dará nossa investigação com três secretarias de Educação da Baixada Fluminense que se localizam ao norte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Ressaltamos, assim, que pesquisar as possíveis negociações para a produção curricular nesses quatro municípios da Baixada Fluminense, no que tange ao trabalho com a infância, é, especificamente, tecer reflexões críticas sobre como o currículo e a própria infância, por meio das disputas/deslizamentos, vão se desdobrando das premissas defendidas pela BNCC.

Dessa maneira, registramos que, para esta pesquisa, analisar as negociações que se dão no processo de produção da política curricular para infância ao evidenciá-la como produção político-discursiva redimensiona nosso olhar para a complexidade das articulações que não se tecem pelo alinhamento e/ou por justaposição, mas sim pelo movimento híbrido dado às produções das políticas curriculares.

Marcamos aqui o entendimento de hibridização nas formulações curriculares como um processo em que os discursos perdem suas marcas originais, em que os textos das políticas são deslocados das questões que levaram à sua produção e são constantemente (res)significados em novas questões, novas finalidades educativas. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados que anteriormente mantinham uma relação mais fixa quando associados a uma dada teoria curricular (LOPES; MACEDO, 2011).

É a partir desse movimento de hibridização na formulação curricular, na medida em que é considerada a multiplicidade de campos que atuam sobre as políticas curriculares, que se faz necessário atentar para os diferentes discursos em jogo, bem como para os conflitos e tensões em virtude de distintos interesses, o que torna a nossa pesquisa relevante ao compreendermos que as políticas curriculares em âmbito municipal, ainda que necessariamente considerem os princípios reguladores estabelecidos, não são desenvolvidas como mera reprodução de diretrizes nacionais.

As políticas envolvem processos de negociação e luta nos diferentes contextos em que se estabelecem; nesse sentido, considero a BNCC como uma política curricular que está em meio a esse processo de negociação. Ressalto que minhas observações sobre uma base

curricular não se constituem a partir de uma leitura pretenciosa/engessada, mas através de uma lente que é dada pela tradução observada nas concepções de Bhabha (2013).

Para Bhabha (2013), a tradução não é só uma reescrita, uma leitura, uma reinterpretação; há deslocamentos de sentidos, resíduo intraduzível e é nesse interstício que as experiências acontecem e os valores sociais são negociados. Bhabha (2013), ao tecer suas considerações sobre a tradução, ressalta que não é uma ação simples, passível de realização completa; ao contrário, é impossível, dada a estrangeiridade da língua.

Busco uma leitura da BNCC a partir dessa perspectiva. Ressalto um documento normativo que “tenta” estabelecer um ponto de partida fixo para a elaboração de diretrizes políticas com ações de direcionamentos curriculares fixos que determinam o que e como fazer no trabalho com as crianças pequenas. Compreendo a BNCC como uma política que disputa sentidos de concepção de criança e infância ao estabelecer ritmos e formas para o desenvolvimento infantil a partir das ações pedagógicas/curriculares. Entendo suas proposições curriculares para infância como rastros de diversas forças para hegemonizar tais sentidos em disputa (de criança e infância).

Destaco que esse documento “tenta” operacionalizar para a Educação Infantil sentidos fixos de concepções, conceitos, significação e *modus operandi* da norma, porém ressalto que será lido e traduzido (BHABHA, 2001) no sentido de (des)fazer as continuidades e constâncias de uma tradição, na intertextualidade da diferença. Assim, recorro novamente aos apontamentos de Bhabha (2013); quando eu também, no momento da escrita, faço essa leitura, também o traduzo em uma dimensão que não é a mesma do documento; há um diferimento, outra leitura, outro momento histórico, outras redes de tensão e relações de poder. Aí reside a importância da tradução em Bhabha (2013): na leitura desse movimento político complexo não apenas como uma (re)escrita que se tece pela/na diferença, pela (re)interpretação em que sempre haverá o resquício do intraduzível. Dessa forma, a BNCC, por essa ótica, será lida, questionada e traduzida nesta tese não como uma reescritura do texto original, mas por meio de uma (re)leitura cheia de atravessamentos de um texto que sobrevive; nas palavras de Bhabha (2013), um texto que é por sua vez traduzível e intraduzível.

Leio a política como produção do discurso; portanto, defendo que, para a investigação e análise das atuais políticas curriculares, se faz necessário o entendimento de que as orientações nacionais dessas políticas não menosprezem os limites e as possibilidades de cada município de (res)significar tais orientações, uma vez que sentidos em embates vão sendo (res)significados ao longo do próprio processo político curricular; na medida em que regras e princípios de tais políticas tenham o intento de “organização curricular” por meio das relações

de poder e controle no âmbito das políticas públicas, elas são (res)significadas como num jogo, abertas à negociação, à aceitação ao compartilhamento, ao trânsito. Cabe ressaltar que tais “direcionamentos” políticos sobre as reformas são marcados por sucessivas mudanças conceituais que têm como característica a centralidade do conhecimento que, a partir da década de 1990 e com notória continuidade na década de 2000, vem modificando profundamente a concepção de currículo, de gestão escolar e de trabalho docente.

De forma a compreender como a discussão acerca da temática vem sendo desenvolvida em estudos na área da Educação, realizamos um levantamento da produção acadêmica tomando como foco de análise o período de 2017 a 2020, período que demarca o momento promulgação da BNCC enquanto documento normativo oficial. Nesse período encontramos 1.607 trabalhos, distribuídos entre teses (343), dissertações (507) e artigos (757). As buscas se deram em *sites* como SciELO e Capes; tiveram como eixos de categorização e procura: BNCC; BNCC/Educação Infantil; Educação Infantil/Baixada Fluminense.

Com base nas categorias de pesquisa elencadas, notamos grande quantitativo de trabalhos/pesquisas que têm na BNCC seu objeto de investigação e que demarcam, sobretudo, uma política educacional prescritiva que, no bojo das reformas neoliberais, tenta homogeneizar questões/sentidos referentes à identidade docente, à formação de professores, à gestão escolar e ao currículo; porém sinalizamos que, dentre esses 1.607 trabalhos, há quinze pesquisas referentes à categoria Educação Infantil/Baixada Fluminense que nos chamam a atenção por trazerem discussões que contribuem para pensarmos especificamente o movimento político-educacional-local da Educação Infantil na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (CORDEIRO, 2020; NASCIMENTO, 2018; CORONA, 2017; LÚCIO, 2018; SILVA, 2018; RIBEIRO; NASCIMENTO, 2019).

Tais estudos trazem as políticas públicas educacionais para a primeira infância na Baixada Fluminense, a partir de desdobramentos da política nacional de expansão da Educação Infantil por meio da universalização da pré-escola, no que diz respeito à ampliação do número de ofertas de matrículas para a faixa etária de quatro e cinco anos, que é um grande desafio a ser superado pela gestão pública local; também apontam a necessidade de melhoria na gestão de recursos destinados à manutenção dos estabelecimentos existentes e à criação de novos estabelecimentos para que se cumpra de fato a Lei nº 12.796/13, de ampliação da Educação Básica (CORDEIRO, 2020; NASCIMENTO, 2018; CORONA, 2017; LÚCIO, 2018; SILVA, 2018; RIBEIRO; NASCIMENTO, 2019).

Em tempo, assinalo que, nos trabalhos levantados como estudo exploratório, outras temáticas foram encontradas com recorrência tendo como lócus de estudo a Educação Infantil

na Baixada Fluminense: formação continuada em serviço com os docentes de Educação Infantil; conveniamento, na Educação Infantil, com organizações da sociedade civil; e processos de escolarização da Educação Infantil em alguns municípios fluminenses (PENA, 2015; CORDEIRO, 2020; CORONA, 2017; LÚCIO, 2018; SILVA, 2018; RIBEIRO; NASCIMENTO, 2019).

Estudos sobre as políticas de expansão da Educação Infantil na Baixada Fluminense registram que, apesar do movimento de universalização da pré-escola com a Lei nº 12.796/13, que traz a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças a partir de quatro anos de idade, a política de expansão não atingiu o amplo quantitativo de vagas para esse público (KRAMER, 2001; NASCIMENTO, 2018). Corona (2017) ressalta ainda que a oferta de vagas na Baixada para a primeira infância também se dá por intermédio da ampliação do “terceiro-espaço”, uma política de conveniamento que atualmente se vislumbra em parcerias do poder público com entidades sem fins econômicos na Educação Infantil, uma realidade fluminense.

A temática da Política de Conveniamento na Baixada Fluminense, que diz respeito tanto às creches conveniadas como às instituições comunitárias, ganha destaque nos estudos aqui apresentados quando elas assumem demandas de atendimento educacional da primeira infância nos municípios fluminenses. Esse tipo de política de atendimento educacional se desdobra a partir de eixos como: narrativas de educadoras, professoras, coordenadores e demais atores educativos no intuito de conhecer quem são esses profissionais que atendem às crianças entre 0 e 5 anos nas creches e pré-escolas conveniadas; estudos de casos em creches conveniadas no espaço de “terceiro setor”; entrevistas que se desdobram a partir da necessidade de análise do crescimento de matrículas de crianças nesses espaços conveniados, que têm como possibilidade de causa/efeito o fenômeno cada vez mais crescente de mulheres chefes de família (PENA, 2015; CORONA, 2017).

Também se observam trabalhos que investigam as políticas públicas de formação na Baixada, com destaque para o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), uma parceria entre Governo Federal, estados e municípios que busca formar, em nível médio, na modalidade Normal, professores que atuam na Educação Infantil sem a formação mínima requerida pela LDB nº 9.394/96. Para Motta, Carvalho e Queiroz (2015), o programa apresentou ambiguidades quando estabeleceu proporcionar simultaneamente formação de qualidade sem, no entanto, oferecer aos profissionais agora formados condições de pleno exercício do magistério nas instituições em que trabalham. Contudo, esses autores apontam que, apesar de tal situação incoerente entre formação e prática, o programa possibilitou aos participantes um olhar crítico sobre suas práticas e condições de

trabalho.

A partir da interlocução com esses estudos e pelos rastros dessas leituras é possível sinalizar que a primeira infância nos municípios fluminenses necessita de avanços nos termos de existência, identidade e qualidade que impactam diretamente as concepções de infância em torno das políticas públicas locais para essa faixa etária (KRAMER, 2001).

Assim, podemos registrar que, apesar da abrangência de eixos temáticos dos trabalhos que analisam a Educação Infantil, especialmente na Baixada Fluminense, eles (re)abrem debates e discussões que trazem possibilidades de novas formas de pensar a infância, as práticas docentes, a avaliação, a gestão de políticas públicas de expansão da Educação Infantil. Com base nessa revisão também é possível destacar a relevância de nosso trabalho, uma vez que não foram encontrados estudos que focalizem a produção de políticas curriculares como proposta de investigação.

Vasconcellos, Ferreira e Simões (2020), em seus estudos, ratificam que, nas últimas décadas, a questão do currículo é controversa desde sua emergência na área e se torna uma questão central à consolidação da Educação Infantil para a construção de propostas e práticas institucionais de qualidade e que respeitem as especificidades infantis (p. 3). Segundo as autoras, o momento vivido é repleto de polêmicas nas políticas públicas e se materializam mediante a centralidade de documentos oficiais como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Investigar as tessituras levantadas por esses trabalhos, fazendo um paralelo com a produção e análise da BNCC, nos leva a refletir sobre a necessidade de uma investigação em rede que possibilite ler as estratégias locais de cada município – no caso de nossa pesquisa, de cada SEMED –, como um movimento político possível de ser traduzido a partir de negociações. É dessa forma que ressaltamos a relevância de nossos apontamentos iniciais de pesquisa, uma vez que o que se prenuncia a partir deste estudo exploratório é que, em prol da qualidade da educação, se justificam em âmbito nacional um currículo comum e, nos contextos locais, a manutenção da ideia de implementação.

1.1 A outra questão: afinal de que currículo estamos falando?

A partir dos diálogos levantados nesta pesquisa, só podemos pensar as políticas

curriculares e o próprio currículo para a Educação Infantil se trouxermos à cena nessa produção curricular as crianças, nossos pequenos e a partir deles pensarmos as políticas curriculares e o próprio currículo como espaço de criação, de enunciação e de diferença nos quais suas falas e expressões possam ser ouvidas, sentidas, compreendidas e consideradas nos desenhos dos currículos tanto da creche quanto da pré-escola.

Situando a Educação Infantil por meio de um contexto de reforma das políticas, propomo-nos nesta seção pensar a problemática da infância no atual cenário político-educacional, permeada por reflexões que se tornam cada vez mais caras a estudos no campo da infância, como autoria, experiência, ludicidade, dentre outras tão importantes para o desenvolvimento infantil. Afinados com uma proposição discursiva, chamamos a atenção para o contexto da primeira infância como primeira etapa da Educação Básica, uma Educação Infantil silenciada no âmbito das políticas contemporâneas voltadas para um currículo que a (res)significam e de forma limitante a subjulgam, preparam, direcionam o trabalho pedagógico com nossos pequenos.

Assim, me proponho a discutir a produção curricular para/na infância e ressalto o quanto sinto/percebo a envelhecida dicotomia entre o brincar e o ensinar ainda assombra e tensiona a ideia de ensino na Educação Infantil, sobretudo mediante as novas proposições curriculares das políticas para a infância, um movimento político que necessita ser urgentemente (res)significado, o que torna imprescindível para nossas reflexões a questão posta: “Como (des)constuir essa Educação no âmbito da pequena infância?” (LINS; DINIZ, 2012, p. 14). Se analisarmos os sentidos que vão sendo tensionados a partir desta problemática, que, acabam por (re)configurar tanto as políticas curriculares quanto o próprio currículo em torno da Educação Infantil no âmbito escolar, sinalizamos um processo discursivo que se consubstancia em nome da oferta de “qualidade” e de um suposto “direito à aprendizagem” como ponte para a escolarização cada vez mais precoce na primeira infância. Nesse movimento político-curricular, o significante “qualidade” atribui novos sentidos que são mobilizados na tentativa de sublinhar uma perspectiva de unicidade para o currículo (RODRIGUES; AFONSO, 2020).

Para Lins e Diniz (2012), a discussão sobre qualidade da Educação Infantil diz muito sobre as formas como as políticas utilizam tal debate como um constructo que não somente afeta o currículo, mas também se relacionam à formação dos profissionais e ao financiamento para a Educação Infantil. No que concerne à questão de significação de qualidade, esses autores também ressaltam, a partir de pesquisas, indicadores que demonstram que pré-escolas de qualidade aumentam o PIB de uma nação, o que torna, segundo esses autores, o sentido de qualidade instaurado uma ameaça aos currículos infantis, uma vez que são vivenciados

processos de disputa em torno da Educação Infantil que cunham a criança como capital humano.

A BNCC se torna, assim, uma política instituinte de currículos, uma espécie de “política catalisadora de currículos” que, por meio de um processo político discursivo, “tenta” viabilizar a ideia de “salvação” no combate à falta de qualidade na educação brasileira. Desse modo, cabe pontuar que, como “catalisadora” da produção curricular ao disseminar a ideia “salvacionista” frente a esse vazio, a BNCC acaba por propiciar de certa maneira um encadeamento normativo no contexto nacional – como uma tentativa de regulação e controle curricular (LOPES, 2017).

Para Macedo (2017), a BNCC se constitui como mais uma busca por fixação hegemônica, “uma maneira agressiva de privação para pensar a necessidade de normatividade para educação na forma de currículo” (p. 514). É dessa maneira que Macedo (2017), ao discutir a normatização curricular como um dos elementos predominantes no âmbito da Base, vê uma tentativa de tornar sinônimos currículo e norma quando regulados pela premissa de que seja possível singularizar uma nação ou identidade nacional (MACEDO, 2017).

A normatividade é, então, mobilizada discursivamente pelo enfoque dado ao “nacional”. Portanto, é a ideia de um denominador simbólico, de um “sujeito nacional” que faz com que a política busque suprir necessidades impostas no processo de busca pelo êxito educacional” (AFONSO; RODRIGUES; FRANGELLA, 2021, p. 11). Pensar essa articulação entre normatividade e produção curricular na/para infância via BNCC como métrica normativa curricular para qualidade da Educação Infantil nacional nos impulsiona a ressaltar a importância de uma análise que se detenha numa dimensão tradutora de leitura desse movimento curricular quando lidamos com um processo político discursivo sempre ininterrupto/contínuo.

Derrida (2005), quando discute que performances tradutórias são sempre processos de constituição de significações constantes, possibilita que refutemos que qualquer ideia de sucesso de uma base que se justifique pela/na ideia de uniformização e originalidade curricular seja fadada ao fracasso. Pensar a normatividade por essa perspectiva tradutória significa entender a norma posta nas políticas em voga “como um conjunto de dispositivos que buscam uma estabilidade do significante a partir da definição de critérios e ordenamentos que visam dar conta de um mundo inteligível” (AFONSO; RODRIGUES; FRANGELLA, 2021, p. 11).

Ao trazer essa concepção de normatividade na tentativa de fortalecer os argumentos mediante uma produção curricular na Educação Infantil via BNCC, destaco o perigo iminente do silenciamento de uma infância que tem na primazia do ser criança uma ponte para o porvir, para o experimentar, para vivenciar pela/na relação/interação com o mundo a leitura significativa para o seu desenvolvimento. Quando sinalizo o perigo iminente de uma BNCC

para o desenvolvimento infantil, tenho nas (re)leituras sobre esse movimento político uma tentativa de estabilização educacional que, por meio do significante “qualidade”, dissemina em âmbito nacional a universalização de acontecimentos e experiências infantis por essa política – a BNCC. Tamanha essencialização trazida por demandas normativas no cenário político curricular infantil nos faz recorrer a Butler (2003) na tentativa de compreender a função e o papel da normatividade nas políticas, quando a autora assinala uma “essência” no âmbito da norma que fragilmente se compõe como “fruto de fabricações sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos e que tende a obscurecer o próprio ideal regulador” (p. 12).

Ao recorrer à autora para a discussão da operação da norma pelas políticas, parto da compreensão de que essa operação se desenvolve em práticas sociais, de que traz padronizações/essencializações implícitas a determinadas formas de normalização. Porém Butler (2014) ressalta que, por mais que a norma possa ser discutida dentro desse movimento de normalização isolada das práticas nas quais estão imbuídas, descontextualizadas das suas práticas sociais, não se configura como opção; assim, a autora prossegue:

A norma parece ser indiferente às ações que ela governa, e com isso quero dizer apenas que a norma aparenta ter um estatuto e efeito independente das ações governadas por ela. A norma governa inteligibilidades, permitindo que determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definido os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social. A questão acerca do que estará excluído da norma estabelece um paradoxo, pois, se a norma confere inteligibilidade ao campo social e normatiza esse campo para nós, então estar fora da norma é continuar, em certo sentido, a ser definido em relação a ela (BUTLER, 2014, p. 252).

A norma, assim, tenta governar a inteligibilidade de dadas operações sociais. Embora ela possa governar o inteligível, ela não é a própria ação (BUTLER, 2014). Afonso, Rodrigues e Frangella (2020), ao dissertar sobre as proposições de Butler (2014), sinalizam que “trata-se de uma análise que assume uma premissa de que, ao mesmo tempo que nada pode existir fora da norma (sob o risco de não haver inteligibilidade), a norma não garante entendimento e ações uníssonas das ações do social” (p. 3).

Portanto, nessa perspectiva de análise da BNCC como política normatizadora de práticas educacionais, interessa-nos problematizar esse caráter inteligível presente no discurso curricular que tenta fixar sentidos para a infância por meio da ótica escolarizada. Nos termos propostos, importa-nos investigar como a política curricular da BNCC busca determinar a inteligibilidade do social, tentando fechar as fissuras tradutórias no movimento da Educação Infantil enquanto proposta de reformulação curricular para a infância.

Diante desse contexto político impositivo deflagrado em nome da qualidade nas produções curriculares, são alinhavadas cada vez mais uniões/parcerias catalisadoras entre o

Estado e pesquisadores na construção de currículos e avaliações nacionais, o que nos permite apontar, nas palavras de Abramowicz e Cruz (2015), que são os movimentos políticos curriculares que “colocam a Educação Infantil cada vez mais refém da escola, transformando cada vez mais cedo crianças em alunos, antecipando a escolarização” (p. 82). As autoras prosseguem:

Assim, numa lógica escolarizada, são enxertadas disciplinas e conteúdos escolares na Educação Infantil significados como redenção da ignorância. Junto a esse processo, constitui-se cada vez mais uma pedagogia prescritiva na qual predominam questões de “como fazer”, em detrimento da análise acerca dos processos educacionais que priorizem uma reflexão a respeito da formação, centrada então no processo ensino-aprendizagem expresso em números, resultados, materialidades mensuráveis (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 176).

Torna-se assim de grande relevância questionarmos, nesse contexto político curricular/educativo: de que currículo estamos falando? O que queremos provocar com essa indagação é um debate que suscite novos sentidos ao falarmos de educação de crianças pequenas, de currículo para crianças que, via processo de escolarização, não mais transforme cada vez mais cedo nossos pequenos em alunos. Trata-se de dizer que não há um sentido de essencialismo cultural, que cala a infância por meio de currículos cada vez mais prescritivos e que abafam as diferenças. “Trata-se de deixar claro para todas as crianças que elas importam e podem estar ali como são” (RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 42). Que precisamos respeitar mais as crianças a partir de uma pedagogia da/para infância e, com isso, enaltecer a Educação Infantil pública.

Portanto, ressaltamos como perigo iminente o essencialismo cultural na infância ao propagar concepções únicas, na ideia de um “sujeito nacional” para crianças e suas infâncias; sinalizamos que esse movimento de escolarização precoce na primeira infância via reformas curriculares tem na BNCC uma política constituinte de currículo.

Ao compreendermos a Base como política constituinte de currículo, ressaltamos seu papel normativo enquanto proposta curricular nacional para a infância. Assim, experiências prefixadas na infância tornam-se sinônimo de busca de qualidade; seu intento político recai na tentativa de, pelas políticas para a infância, constituir uma estrutura determinista, um percurso curricular totalmente previsível, como se isso garantisse o êxito e o alcance da almejada qualidade.

Contudo, nossas críticas à BNCC nos leva à proposição de uma ideia de normatividade rasurada (AFONSO; RODRIGUES; FRANGELLA, 2021). A indicação de pensar em uma normatividade rasurada não se trata, segundo Afonso, Rodrigues e Frangella (2020), de escapar de uma leitura simplista que aponte ou sugira que há ou não normatividade, mas de compreender que, por mais fortes que sejam as tentativas de cessar as traduções, são os criativos

dispositivos normativos, quando colocados em circulação, que tornam o processo político como sempre inacabado.

Dessa forma, a ideia de rasurar que tomamos a partir de Bhabha (2013) e entrecruzamos com Afonso, Rodrigues e Frangella (2021), se apresenta como indeterminação e, assim, avançamos em nosso argumento de que, pensar as produções curriculares na infância não é a eliminação da normatividade, mas, sim, de rasurar a ideia de uma norma impositiva que se erige na ideia do controle, uma vez que a indeterminação e a imprevisibilidade são características das traduções que rompem com a lógica da conformação à norma pelas negociações constantes.

Observa-se, em consonância com Macedo (2016), uma normatividade instrumental da BNCC que investe na previsibilidade e preditividade via “aplicação da norma”, garantindo a *significação* do currículo e da educação. Essa normatividade da Base, segundo a autora, é da ordem do cálculo, que se consubstancia pela égide da valorização do comum a todos como ideal democrático, o que elimina a diferença.

Trazer ao debate a BNCC como política normativa reabre nossos entendimentos, dado o contexto político curricular contemporâneo, o que nos faz ressaltar neste texto que ter um currículo para a infância se faz necessário; o que refutamos e combatemos veementemente é uma estrutura curricular que apaga a infância por delimitar suas narrativas, seus fazeres, suas leituras de mundo. Portanto, justamente ações como essencializar, estereotipar, universalizar – como marcas de um caráter regulatório e ao mesmo tempo excludente por não possibilitar as diferenças – tornam-se marcas da BNCC para a Educação Infantil.

Ao dizermos não aos sentidos ameaçadores da política que redesenha o currículo a partir de uma BNCC, ratificamos que toda produção curricular, todo o processo de significação em torno da infância, assim como as negociações pertinentes ao papel/função da escola na educação dos pequenos, constituem o currículo. Portanto, se o currículo de que estamos falando se constitui a partir das relações de poder no âmbito da produção curricular, sinalizamos que essa produção se dá a partir das negociações das crianças e adultos como atores sociais no âmbito escolar; dessa maneira, podemos combater a ideia de currículo que está intrínseca na Base – de currículo por composição de uma lista de conteúdos.

Refutamos a ideia de currículo por listagem de conteúdos na primeira infância; destacamos que tal pressuposto não implica defender um puro espontaneísmo para as práticas educativas/pedagógicas na Educação Infantil, mas pensar o currículo com/na/para infância significa pensar em espaços constituídos por crianças e adultos numa dada pluralidade cultural, como para Oliveira (2017); em espaços concebidos como

espaços relacionais, coletivos, constituídos por crianças e adultos que compõem uma

pluralidade cultural em que são enunciadas distintas relações de poder, de idades, etnias, gêneros, valores e crenças e situações contingenciais; esses espaços são concebidos como [...] relações que vão de uma margem à outra, borrando fronteiras, que estão concomitantemente “no chão da creche e da pré-escola” e nos demais espaços de enunciação, de produção discursiva nos quais confrontam-se adultos, crianças, adultos e crianças, docentes e não docentes, membros da família da criança, políticos e comunidade do bairro (OLIVEIRA, 2017, p. 84).

Nessa perspectiva, onde não há mais aprioristicamente uma produção pré-formulada para a construção curricular, a infância passa a ser (res)significada a partir dos diferentes olhares dos atores socialmente envolvidos, por meio de suas práticas cotidianas através de situações contingenciais. Desse modo, a infância passa a ser significada como existência dialógica, em que se destaca a ausência do subalterno no lócus da enunciação (SPIVAK, 2010).

Pensar a questão curricular da/na infância é pensar essa existência dialógica e, dessa forma, registrar que nessa relação não há subalternos, pois pela prática discursiva e do ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos, não há nem professores como executores de políticas curriculares pensadas em outras esferas educacionais nem crianças passivas que recebem algo pronto/dado/pensado para elas. Defendo, como Oliveira (2017), uma reflexão sobre os tipos de agenciamentos que porventura provoquem “deslocamentos de todas as formas de extremismos das diferenças em direção à valorização da infância, considerando toda a complexidade que envolve os processos educacionais” (p. 84).

O currículo passa a ser lido como uma construção enunciativa na relação constante de negociação; para esta tese, o termo “negociação” tem grande sentido nesse preâmbulo criança-curículo-políticas curriculares, deu até origem ao título deste estudo e segue com um capítulo inteiro de diálogo a partir de nosso referencial, Homi Bhabha (2013), pois acreditamos que é na negociação que sentidos em disputa – da concepção de criança, de políticas curriculares e de currículo – são constantemente negociados.

Defendemos uma perspectiva política para a infância que valorize a alteridade, as relações híbridas, a ambivalência na articulação com a diferença, que traga a primazia de ser criança pelo duplo movimento que, por meio de práticas pedagógicas para a infância, possibilite o enunciar das crianças, de suas ideias, desejos, narrativas, imaginação e brincadeira nas relações sociais.

Criticamos veementemente a centralização curricular nas políticas curriculares da/para em infância em curso no Brasil, o que torna de suma importância recolocar a Educação Infantil no entre-lugar de enunciação das produções curriculares em que as práticas discursivas sejam (res)significadas cotidianamente e que as práticas da escolarização pragmática voltadas para os resultados imediatos sejam abolidas das políticas públicas educacionais atuais. Reconhecemos

a importância de que o espaço público seja significado para educação na infância como possibilidade de experimentação das diferenças de maneira potencializada (OLIVEIRA, 2017).

É dessa forma que enunciamos em nossa pesquisa como questão/problema um currículo comum posto em voga nas políticas curriculares atuais e que operamos a partir de um entendimento que se aproxima das concepções dos estudos culturais de Homi Bhabha (2013), uma vez que, para esse autor, uma discussão sobre a cultura não se desdobra por meio de polarizações em uma perspectiva do certo e errado, mas sim pelo caráter híbrido que este confere à cultura ao romper com uma concepção tradicionalista que totaliza representações históricas como memoráveis e predefinidas (FRANGELLA, 2009, p. 1).

Essa é a forma com que os estudos pós-coloniais se farão presentes, redimensionando nossa discussão, uma vez que eles interrogam: – Qual o lugar da cultura? – e nos suscitam movimentos que desafiam as formulações sobre a cultura, não mais tomada como objeto empírico, conhecível, linear, mas cultura como enunciação e, a partir disso, analisar como tais proposições trazem para a produção curricular novas possibilidades de outros tempos de significado cultural e novos espaços narrativos (FRANGELLA, 2016).

Portanto, nesta tese, assumimos uma concepção de currículo como produção cultural, uma vez que, a partir dessa compreensão, rompemos com uma concepção fixa de currículo, salientando as negociações que tensionam e se hibridizam na formulação curricular, evidenciando a condição de processo político inacabado. Dessa forma, ao compreendermos o currículo em sua condição de produção cultural, somos sabedores de aspectos intrínsecos que o envolvem, como negociações e articulações de posições ambivalentes que são constantemente modificadas.

Um currículo, enquanto espaço-tempo de fronteira, é espaço onde culturas convivem e negociam suas existências contingencialmente, produzindo sentidos que não podem ser dados como *a priori*. Esses fluxos estão atravessados por relações de poder diversas e complexas, que viabilizam a hibridização e não podem ser fixados. Qualquer normatização, assim, é por si só falha. Trata-se de uma perspectiva de currículo que possibilita sua compreensão como produção híbrida inacabada, “o currículo como enunciação é a zona fronteira de interrogação, enfrentamento, negociação e contingência (FRANGELLA, 2016, p. 8).

Ao tomarmos o currículo como produção cultural, como espaço-tempo de fronteiras, observamos o fluxo contínuo de produção de sentidos em que as culturas, mesmo que de forma contingente, tornam-se capazes de negociar, articular suas demandas e interesses, ainda que de forma contextualizada, em meio a relações de poder. Assim, a cultura como enunciação desestabiliza justamente a ideia de cultura como objeto; desestabilizada de objetivação, não fixa sentidos e rompe com a ideia de linearidade, de fundamento, de fechamento total. Essa compreensão revela o signo cultural como produção sempre inacabada, exigindo constante

negociação (CAMÕES, 2019).

A cultura assume novos arranjos que se contrapõem a um caráter normatizador, reducionista e essencializado, porque cessam todos e quaisquer apriorismos ao evidenciar o jogo da negociação, o que potencializa nossos argumentos sobre as possibilidades de negociar sentidos quando nos referimos ao campo do currículo, por acreditarmos que não há uma única significação, um fechamento total; há buscas de fechamentos provisórios (BHABHA, 2013).

Frangella (2009) também contribui para essa compreensão quando ressalta que tanto os sujeitos quanto os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente na/pela cultura. Tomando o currículo como artefato cultural, temos em Lopes e Macedo (2011) contribuição para pensar a produção curricular como uma produção conflituosa e contingente, o que nos possibilita argumentar que esse movimento de produção política é permeado por lutas de poder e por processos discursivos como num jogo político que se quer inacabado. Ressaltamos, sobretudo ao que diz respeito a possíveis produções curriculares para o trabalho com a infância nas SEMEDs, a impossibilidade de tais políticas projetarem um único sentido de infância, mas sim que ela seja concebida na alteridade, como experiência com e na diferença.

Com as questões aqui vislumbradas, analisa-se a produção curricular que se articula por meio da BNCC como instituinte de políticas curriculares para a infância em âmbito municipal, o que suscita a problematização proposta.

1.2 A Baixada Fluminense como local de cultura: uma análise a partir do conceito de hibridismo cultural de Homi Bhabha

O direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e de contrariedade que presidem sobre as vidas dos que estão na “minoría”.

BHABHA, 2013, p. 21

Estudar a Baixada Fluminense como espaço/local de cultura é, numa pesquisa de análise do movimento político curricular brasileiro, realizar uma leitura para além de uma localização geográfica, mas como local de produção de cultura. Todavia, o consenso de Baixada Fluminense como lugar de periferia a desqualifica e aponta para aquilo que é precário, carente e

desprivilegiado. É nesse sentido que nossa ideia é buscar desconstruir a noção de periferia como bloco geopolítico homogêneo, de lugar marcado pela “falta” e ressaltar suas produções, as histórias vividas na Baixada pelos sujeitos que se encontram nela e que buscam (res)significá-la a partir de um espaço de vida social, mas também de luta e resistência.

Ao trazermos à cena a Baixada Fluminense, tecemos nossas críticas ao binarismo pautado na relação entre capital x periferia, que, no caso da Baixada, tem sua periferização diretamente associada à franja urbana distendida da metrópole carioca, aos loteamentos derivados do fim da citricultura em Nova Iguaçu e à migração de uma população oriunda da cidade do Rio de Janeiro e de outras regiões do país (SILVA, 2017). Desse modo, a concepção de periferia, e, conseqüentemente, de Baixada como lugar de periferia passa a ser (res)significada neste trabalho a partir da crítica sobre fixações identitárias tradicionais que, por meio de uma ideologia excludente, excluem o Outro.

Pautados na ideia de desconstrução, propomos uma ruptura com os padrões essencialistas estabelecidos pela/na relação com a metrópole do Rio de Janeiro que fortalecem estereótipos que descortinam para a Baixada uma face insegura e escassa, ressaltando uma identidade violenta, precária e segregada que compõe a região (ENNE, 2002; ALVES, 2003; BARRETO, 2007). É dessa forma que, quando evidenciamos em nossa discussão “A Baixada como local de cultura”, temos em Bhabha (2013) dois conceitos como referência para pensar essa problemática: a mímica e o hibridismo. Estes conceitos nos ajudam a pensar o binarismo periferia x capital e o local de cultura como produção cultural pautada na diferença.

Na obra *O local da cultura*, Bhabha (2013) argumenta que o modo como o Outro é caracterizado pelo discurso do colonialismo europeu, ou seja, de forma pejorativa. Pelo binarismo colonizado x colonizador, o autor sinaliza que o colonizado é depreciado pelo colonizador por meio de teorias raciais que tendem a justificar o domínio/conquista da nação menosprezando o colonizado em todos seus aspectos sociais e culturais.

O conceito que Bhabha (2013) dispõe para pensar a problemática astuciosa e eficaz do poder e do saber colonial é a mímica, que se constitui como estratégia de poder do colonizador para se mostrar ao Outro como fonte de inspiração para imitação, cópia; é dessa forma que o colonizador submete a cultura do colonizado à sua subordinação cultural.

Cabe destacar que, por essa estratégia de dominação cultural na procura de se inserir na cultura do colonizador, o subalterno torna-se imitador, (re)produzindo imagens de si mesmo baseando-se nos valores culturais e sociais da cultura dominante (BHABHA, 1998). A mímica é, assim, objeto de representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é um signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e

disciplina que se “apropria” do Outro ao vislumbrar o poder (BHABHA, 2013, p. 130).

Nesse processo, o colonizador evidencia seu desejo de se garantir no poder ao provocar a leitura, pelo colonizado, de superioridade cultural e racial. Assim sendo, há distorções de imagem, pois o colonizador não permite uma imagem total de si mesmo ao Outro (colonizado), mas uma imagem imperfeita, uma vez que o próprio colonizador recusa essa diferença como sendo parte dele; assim sendo, o Outro nunca será o colonizador. A mímica, nesse sentido, representa a ambiguidade da existência do Outro mediante o colonizador.

Trazer a mímica como postulado para novas possibilidades de sentir, de ver e de compreender estratégias de subjetivações pelas políticas curriculares na Baixada Fluminense a partir da BNCC é ressaltar esse movimento de análise como ambivalente, pois, na relação de poder, de domínio do colonizador mediante a cultura do colonizado, ela não se dá de forma pacífica; há lutas por poder e até mesmo resistências que nascem por meio de deslizamentos que são produzidos durante o processo da mímica.

O que pretendemos registrar é que, por mais que uma base “tente” reproduzir uma política curricular tida como “superior” no processo de produção, ela será sempre (re)significada nos contextos locais tidos pela política em questão como “subalternos”.

Nessa perspectiva, em que políticas curriculares se posicionam de forma a colonizar o Outro, assumindo o “Outro” como “o colonizado” e, por isso, o subalterno, destacamos, a partir da leitura com Bhabha, uma estratégica complexa de reforma, de regulação, numa “tentativa” de disciplinar o “Outro” ao produzir e reproduzir imagens de sua “superioridade”, objetivando, assim, o silenciamento das vozes locais que no contexto educativo reinscrevem incessantemente suas trajetórias político-pedagógicas em torno de projetos curriculares tidos como “nacionais”.

Acreditamos, porém, que nesse processo complexo de desconstrução de binarismos e de polarizações entre metrópole *x* colônia, colonizador *x* colonizado, periferia *x* capital sobre padrões que se querem hegemônicos numa dada relação de poder em que a metrópole tenta impor sua superioridade à colônia, com as diferenças e resistências como lutas/embates por poder que se tecem pelo/nos municípios fluminenses, podemos (re)afirmar que a Baixada Fluminense produz cotidianamente cultura.

Assim, temos na ideia do hibridismo cultural, baseada produção cultural de cada município, o segundo conceito em Bhabha (2013). O hibridismo cultural não é, segundo o autor, um objeto a ser encontrado em uma identidade mítica em suas palavras, mas sim um conhecimento, um processo que nos possibilita compreender, perceber o movimento de trânsito como ambíguo, tenso e necessário a qualquer transformação social (BHABHA, 2013).

É dessa maneira que o hibridismo cultural em Bhabha possibilita a análise da riqueza

de produção cultural por meio dos fluxos culturais em âmbito periférico e colabora para o entendimento das (res)significações advindas da produção/articulação/negociação curricular nacional em cada município fluminense a partir do advento da Base Nacional Comum Curricular. Ao pensar a Baixada Fluminense pela perspectiva do hibridismo cultural, tecemos críticas contundentes a uma produção cultural que privilegia sistemas hegemônicos globais no currículo, em detrimento dos saberes locais, especificamente quando enfocamos o ato pedagógico em diálogo com a produção de políticas públicas curriculares.

Assim, o hibridismo cultural como conhecimento, processo de compreensão, de percepção de trânsito, de fluxo, que é por ora ambíguo e acompanhado de tensões constantes, e problematizado por meio das perspectivas da linguagem e da identidade, torna possíveis a leitura e a releitura desses lugares como espaços narrativos, fomentando dessa forma possibilidades de outros tempos de significado cultural (BHABHA, 2013).

Portanto, pensar o hibridismo em Bhabha é (re)colocar a Baixada Fluminense como local da cultura nesse espaço-tempo narrativo e ambíguo com uma produção híbrida; em Frangella (2009, p. 4):

A partir desse entendimento, o local da cultura se reconfigura num espaço ambivalente, nem um nem outro, mas no contraditório e fronteiro do entre-lugar de negociação, que inscreve a cultura como produção híbrida, o que desconstrói a concepção de produção original, herança, totalidade, a expõe como dupla inscrição entre a performance e a tradição, passado e presente, num tempo entrecruzado do presente enunciativo e disjuntivo, mudando a concepção de reconhecimento da cultura não como diferentes em si, mas como efeito de práticas de significação e diferenciação cultural.

Ao trazermos a problematização desse lugar híbrido, que passa a (res)significar esse local da cultura, dentro do contexto de estudos pós-coloniais, ressaltamos que tal (res)significação ganha novos contornos, uma vez que o que é colocado/questionado é justamente o que é significado por cultura. Assim, a desconstrução de conceitos até então enraizados a partir de uma lógica unívoca e hegemônica numa dada articulação cultural passa a ser lida por este estudo numa ótica discursiva, passível de ser (res)significada numa dinâmica complexa de negociação cultural.

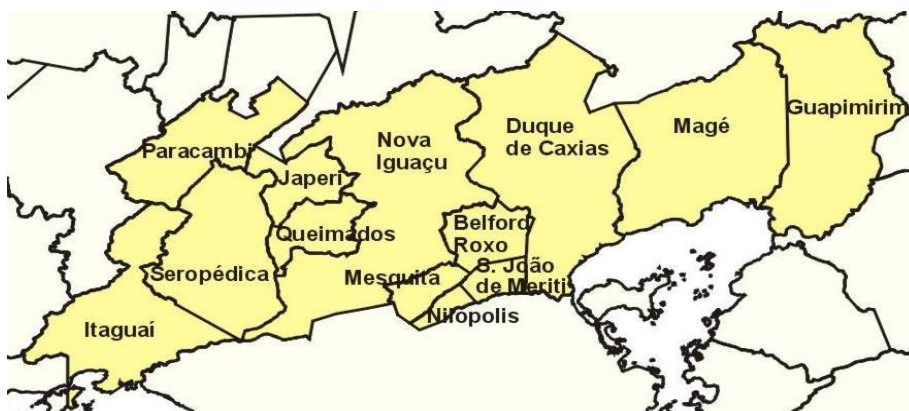
É justamente por esse entendimento que o local da cultura se consubstancia na/da reconfiguração desse espaço ambivalente, que, segundo Frangella (2009), torna-se um espaço fronteiro do entre-lugar de negociação. A questão da cultura, nesse sentido, passa a ser vista a partir de práticas discursivas que, dentro de um contexto enunciativo, tornam-se um processo dialógico que visa rastrear deslocamentos que são frutos de antagonismos que, nas palavras da autora, são “articulações culturais” (FRANGELLA, 2009, p. 5).

Nessa perspectiva, o espaço-tempo de experiência de colonização nos dá a possibilidade

de argumentar que nenhuma dominação cultural é tão forte a ponto de coagir sistemas culturais locais e que, portanto, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo (BHABHA, 2013). O que esse autor nos diz é que, justamente nesses lugares em que se inscreve a produção cultural, os sistemas culturais locais convivem e negociam sua existência por meio da negociação.

Portanto, é dialogando com essa perspectiva teórica que teremos o âmbito local/periférico como eixo de investigação a partir de quatro Secretarias Municipais de Educação da Baixada Fluminense que se localizam no norte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro: Nova Iguaçu, Nilópolis, Duque de Caxias e Belford Roxo.

Figura 1 – Municípios da Baixada Fluminense



Fonte: <https://www.bing.com> acesso em 22 de junho 2023.

Para Silva (2007) a Baixada Fluminense teve como marco em seu desenvolvimento o ciclo de mineração no Brasil no século XVIII, quando, a partir de grandes corredores, foi escoado ouro vindo de Minas Gerais. No século XIX, teve no ciclo do café uma das grandes conquistas que, trazidas com a criação da Estrada de Ferro Dom Pedro II, propiciaram o surgimento de novas vilas e povoados que compõem atualmente as cidades da região.

Em seu histórico de ocupação, cabe assinalar que a Baixada é significada como região de passagem até ser ocupada pelos loteamentos e população migrante; nesse sentido, não é formada pela população que habita nela; para Silva (2007), é formada por interesses políticos de grupos hegemônicos da região. Contudo, pode-se salientar em seu processo de ocupação que apenas no século XX, com obras de drenagem, a região recebeu grande quantitativo de migrantes vindos de todas as partes do Brasil em busca de melhoria de vida; a partir da segunda metade daquele século, tornou-se a segunda região mais populosa do Estado do Rio de Janeiro, perdendo apenas para a capital, e consolida-se com uma imagem de região de grandes problemas sociais e de violência urbana (SILVA, 2007).

Ao manter proximidade com a capital, a região é constantemente associada à história do Rio de Janeiro. Segundo Silva (2007), o termo Baixada designa toda extensão da planície nos documentos da metrópole. Para esse autor, a Baixada foi considerada apta a ser apropriada urbanamente pelo Rio de Janeiro, sendo “absorvida como subúrbio periférico”, consequência de uma ocupação acelerada e sem estrutura, o que corroborou de certa forma para seu conceito de periferia da Região Metropolitana (SILVA, 2013; ALVES, 2003).

A Baixada é vista por muitos como terra devastada, sedenta por políticas que intensifiquem seu progresso e posterior desenvolvimento. São cidades-dormitório que agregam à capital do Rio de Janeiro mão de obra da massa trabalhadora. Na tentativa de romper essa identidade fixa, acompanhada por uma lógica linear que historicamente inscreve a região metropolitana como terra arrasada ao traçar linearmente o seu apogeu econômico e posterior declínio social como região devastada por grandes problemas urbanos e violência, propomos neste capítulo uma leitura desconstrutiva; assim, abalamos, sobretudo, a lógica temporal linear em que passado, presente, futuro, são ressignificados por novas formulações, como espaços de rasuras como linhas de fugas. Bhabha (2013, p. 19) sinaliza que

não é nem um novo horizonte nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos do meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Assim, o local periférico ganha novo contorno porque, por meio dessa perspectiva de desorientação, o “além” revela-se como movimento exploratório, incessante, dado pelas fissuras dessa desconstrução, pelas articulações, hibridizações e disputas que cessam qualquer pretensão de fixar um único sentido de identidade, de localidade geopolítica. Por meio desse olhar, abre-se, segundo o autor, uma passagem que acolhe a diferença.

Nessa perspectiva, as diferenças passam a ser (res)significadas não pela simples experiência dada por uma tradição cultural já autenticada, mas, sim, como “signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção – que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente” (BHABHA, 2013, p. 22).

Estar além, portanto, é habitar um espaço intermédio, fronteiro, que o autor traz como possibilidade de (re)descrever nossa contemporaneidade cultural como possibilidade de intervenção no aqui e no agora; assim,

um trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como “entre-lugar”

contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado e presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver (BHABHA, 2013, p. 29).

Assim, em diálogo com Bhabha, temos como objetivo discutir a cultura a partir de uma concepção do cultural não mais como algo, um sentido conhecível, mas como rasura, uma vez que, segundo Frangella (2009, p. 3), o sentido não é dado, mas elaborado no espaço limiar das fronteiras culturais.

Ressaltamos, assim, uma visão de cultura híbrida que nos possibilita criticar uma concepção de produção cultural como traço original, herança, totalidade, tomando-a como prática de significação. Diante disso, nossa interrogação é: há “possíveis negociações para a produção curricular nos municípios da Baixada Fluminense, no que tange ao trabalho com a infância?” Apontamos que é pela possibilidade de escuta, de vez e voz para um local periférico da Região Metropolitana do Rio de Janeiro que produz no campo educacional sentido às políticas curriculares nacionais nas formas como a Baixada Fluminense, vista aqui como local de cultura, que vai enunciando sentidos de currículo e infância quando esse aglomerado de municípios elucidam suas experiências e práticas curriculares ao gerir o que podemos chamar de “suas” políticas curriculares.

Trazemos em nosso debate a questão da cultura e, assim, salientamos a Baixada Fluminense como local que produz cultura, redimensiona inúmeras questões/dilemas, por assim dizer, que se incorporam aos desafios instaurados pela contemporaneidade ao colocarmos sob suspeita, como diz Frangella (2009), essa construção linear e fixada na produção de políticas curriculares atuais; daí a importância das articulações, hibridizações e disputas como busca possível para essa discussão, como a autora salienta:

o encontro com a teorização proposta pelos autores pós-coloniais, em especial Homi Bhabha, tem permitido que a interrogação geradora – as relações na/com a cultura – suscite movimentos que desafiam as formulações sobre a cultura que até então têm orientado seu estudo, tratando-a como objeto epistemológico. Enquanto objeto empírico e conhecível, a cultura se coisifica numa acepção tradicionalista que remete a conteúdos dados, identidades coletivas totalizadas, representação histórica e memorável de grupos predefinidos (FRANGELLA, 2009, p. 1).

O encontro desta pesquisa com essa teorização nos faz ressaltar o entendimento de política curricular como produção política e o currículo como artefato cultural, portanto constantemente (res)significado em um processo discursivo a partir das lutas de poder, o que nos faz retomar nosso título como argumento: a Baixada Fluminense como local de cultura, numa análise baseada no conceito de hibridismo cultural de Homi Bhabha. Ao trazermos à tona a produção de currículos nas periferias, na qual se localizam as SEMEDs da Baixada Fluminense, ressaltamos a importância de observar essa produção como processos cotidianos de produção de cultura, como frisado no decorrer deste texto, que envolvem relações de poder

em que são negociadas diferenças, em que sujeitos culturais estão ali a todo momento com seus múltiplos pertencimentos.

É dessa forma que as contribuições de Macedo (2006) permitem pensar o currículo como esse espaço-tempo de fronteiras e, portanto, como a própria autora elucida, “currículos como híbridos culturais”,

como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas, entendendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação e do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e tornam menos óbvias e estáticas as relações de poder (MACEDO, 2006, p. 289- 290).

Pensar o currículo como esse espaço tempo de fronteiras é compreender o currículo como híbrido cultural que de forma diferenciada se legitima (MACEDO, 2006). É dessa forma que a autora esclarece que devemos (res)significar a maneira como pensamos a cultura global, e, portanto, o hegemônico, acrescentar alternativas culturais a essas lógicas segundo a lógica como as sociedades globais veem os localismos como diferentes estratégias, para fazer ressurgir, por assim dizer, os pertencimentos étnicos aos movimentos locais de resistência ao que é global. Pensar o currículo como esse híbrido cultural, em meio a movimento de resistência, é ressaltar que, “nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em que um ou outro movimento, que são parte do mesmo, permite que a diferença apareça na negociação” (MACEDO, 2006 p. 290).

Ao compreender essas tramas oblíquas de poder como um movimento de articulações e lutas, teremos o currículo como diferença. Tal entendimento sinalizado pela autora nos leva a tratar o currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira entre culturas que se legitimam de múltiplas formas, seja beneficiando questões postas por certos grupos, seja corporificando resistências a tais questões postas por esses mesmos grupos.

Trazer essa discussão de currículo pela diferença contribui para questionar os sentidos da homogeneização e salientar o outro como político, ao ressaltar os localismos como os da Baixada Fluminense, com seus sujeitos e pertencimentos, um local que também se dota de estratégias de resistência para movimentos globais. A BNCC, nesse sentido, no âmbito do contexto político educacional, tenta compatibilizar subjetividades, tanto individuais quanto coletivas, ao “tentar” regular o sentido de currículo que almeja alcançar, o que dificulta a tematização da diferença, e recoloca a Base como instituinte de políticas curriculares universais.

1.3 As políticas curriculares na primeira infância: negociações possíveis?

Ao tematizar sobre a produção curricular na primeira infância, faço um entrecruzamento à questão/dilema que considero primordial para a pesquisa: negociações são possíveis? Ao trazer tal indagação destacamos que o termo “negociação” é pensado a partir de Bhabha (2013) como um processo em que são constantemente construídos significados que pela/na ambivalência discursiva são (res)significados pela perspectiva do espaço discursivo como uma zona fronteira, o que para o autor emerge por meio de uma rede de significações que são estabelecidas pelo/no ato enunciativo. Evidenciar esse lugar de enunciação como um espaço de ambivalência de significados “que não é nem de um nem de outro” (FRANGELLA, 2009, p. 7) orienta análises sobre como as lutas por significações são negociadas/articuladas como forma de enunciação (BHABHA, 2013).

Assim, o termo “negociação” se torna potente para a leitura desse movimento político curricular, pois, ao considerarmos a constante luta por significação, pensar a produção curricular na primeira infância em meio a projetos educacionais que trazem propostas de “controle curricular” no trabalho com os pequenos na tentativa de delimitar, fragmentar e normatizar as crianças e suas infâncias por meio de um processo que visa à homogeneização curricular torna nosso debate significativo no contexto da Educação Infantil.

Portanto, ao trazer à tona o debate sobre o currículo na Educação Infantil, especificamente por via das políticas curriculares nacionais, no caso a BNCC, somos motivados a questionar: quais sentidos de currículo e de criança estarão sendo significados nos processos de produção curricular num contexto de institucionalização de uma base por meio de um documento que a preceitua/define desta forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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 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 Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), 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, 2017 p. 7).

É dessa forma que a proposta de uma base comum se encaminha por meio de um documento com base num movimento político que traz, segundo Lopes (2017), uma marca de normatividade curricular, quando essa política centraliza nacionalmente uma interpretação de currículo e de uma educação mais restritiva do que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Lopes (2017) ressalta que, em nome do privilégio do significante

conhecimento, se interpõe uma política de currículo que, ao apostar em um conhecimento suposto como “essencial”, exclui o adverso, o imprevisto, o diferir e o imponderável por suprimir a diferença (p. 27).

A autora, ao posicionar suas críticas sobre a BNCC, fá-lo com base na problematização da própria produção discursiva dessa política quando ela recoloca a BNCC num patamar de “simplificação mistificadora da Educação” a partir da compreensão de que as orientações curriculares anteriores à Base, como PCN (1998); DCN (1998) e até mesmo a Resolução CEB/CNE nº 2, de 07 de abril de 1998, não tivessem sido suficientes na definição para os sistemas de ensino sobre o que e como ensinar (p. 25). Nesse sentido, ela afirma que o que reverbera a partir da proposta da BNCC é a objetivação do conhecimento por meio de conteúdos mínimos, ou seja, por um processo discursivo em que o direito de aprender (assunto a ser mais bem descrito no item 1.5) anula o direito de decidir sobre o que aprender, uma vez que o aprendizado só é considerado um direito se remetido a metas centralizadas no resultado e preestabelecidas externamente à vida escolar dos estudantes.

Em Frangella (2016) também encontramos aportes que nos auxiliam a compreender a problemática posta sobre a centralidade do conhecimento tomado como um dado, a partir da sua uniformização nas políticas curriculares contemporâneas, quando a autora sinaliza que,

ao questionar a centralidade do conhecimento, não o faço no sentido de negação da importância dessa discussão no debate curricular, mas ponho sob suspeita uma autoridade epistemológica que, sob o manto do científico que qualifica o conhecimento, diferencia-o e normaliza-o, esvaziando a discussão a seu respeito, no que entendo como um movimento de despolitização. Politizar permite compreender o conhecimento como algo que ocorre na permanente luta política por meio da qual sentidos provisórios são instituídos, cedem espaço à diferença e permitem a relação com o conhecimento não como um fim a ser alcançado, definitivo e universal, mas como expressão dessa disputa hegemônica processual, cujo horizonte é sempre incompleto (FRANGELLA, 2016, p. 85).

É importante sinalizar que esse movimento orquestrado pela Base no cenário educacional brasileiro, desde suas primeiras investidas, intensifica a defesa de um currículo comum, mediante a demarcação de objetivos a serem alcançados por todos os professores e alunos, reabre novos embates a partir da problemática da fixação do sentido comum/universal, pois a proposição de haver um espaço universal e ao mesmo tempo unificador possibilita que o comum seja produzido (LOPES, 2018). Tal conceito do universal/comum nas políticas públicas vem sendo questionado desde então por entidades e pesquisadores do campo e nos possibilita criticar que o que se intensifica com a fixação do sentido comum dessa política curricular: a homogeneização curricular, questão cara para nosso estudo e que permite perguntar: como se dará o processo de negociação curricular entre as esferas administrativas, especialmente nas SEMEDs da Baixada Fluminense como localidades municipais específicas?

Para Macedo (2012), o perigo iminente de um projeto único/comum para o debate curricular instaurado incorre no risco de projetar um ensino para a escolarização, com vistas à formação de sujeitos que se encaixem em mundo projetado para determinado fim, um conhecimento produzido de forma alheia aos sujeitos, o que pode acarretar polarizações entre o conhecimento ou aluno como foco.

Lopes e Cunha (2017) também tecem considerações importantes sobre esse movimento político curricular nacional ao ratificar a articulação em torno da BNCC na crença da educação como totalidade, com caráter salvacionista, diante da suposta falta de qualidade apresentada até então nas políticas de gestão pública de ensino em andamento no país.

Para Macedo (2009), tais movimentos nas políticas educacionais brasileiras se articulam em meio a lutas por significação na produção de sentidos dessas políticas públicas, propiciando deslizamentos; em busca da “qualidade da educação”, abre-se um contexto favorável no cenário nacional a reformas educacionais, em especial as curriculares, que vêm imbuídas de mudanças que somente são validadas mediante os resultados previamente traçados com objetivos de melhoria ofertados à educação.

Lopes (2018) ressalta que a BNCC apresenta uma lógica autoritária de tentar decidir no lugar do outro - seja qual for - o melhor currículo, o melhor projeto educativo, contudo, a autora pontua que este processo se dá na/pela contestação de normas que se estabelecem mediante as significações e, ainda assim, aberto às negociações constantes entre os diferentes contextos educativos.

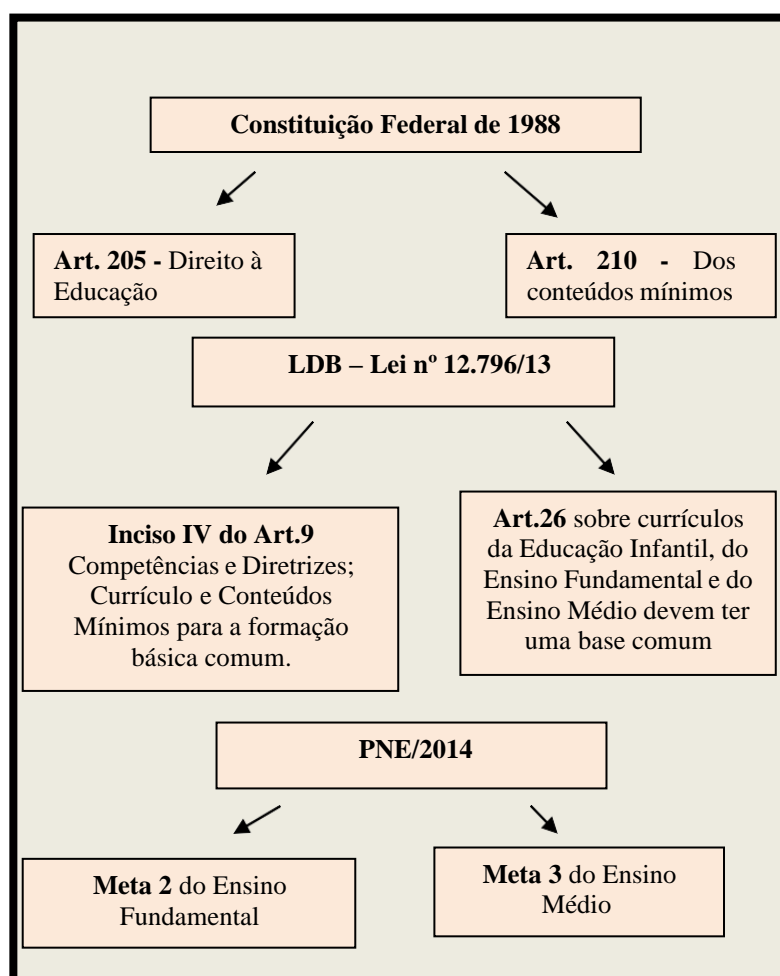
Enunciar embates a partir de tais direcionamentos normativos é, assim, registrar como problemática a fixação do sentido comum como homogeneização curricular por assento nas negociações em contextos locais, é a (res)significação de tal termo a partir das lutas por significação ao tensionar a articulação entre os significantes comum/universal quando estes desvalorizam a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

As proposições em torno de uma base comum se sustentam em argumentos político-epistemológicos que reforçam a importância de que “todos” tenham direito de aprender conteúdos mínimos e investem discursivamente nos direitos de aprendizagem. Esses direitos somente se efetivam pela/na articulação entre os significantes comum e universal como estratégia discursiva de garantia de “equidade” nos processos de ensino-aprendizagem por meio de definição de um conjunto de elementos como competências, saberes, valores considerados imprescindíveis e validados como objetos de ensino para garantir aprendizagens essenciais na Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

A construção da BNCC permite-nos a compreensão de um movimento político dado de

forma imperativa, que visa fortalecer um projeto nacional de educação em prol da qualidade social para a formação humana e assim ratifica-se, pelo Ministério da Educação, que “o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social” (BRASIL, 2016, p. 24).

Figura 2 - Construção da BNCC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esse movimento político curricular orquestrado via institucionalização da BNCC por legislações vigentes traz consigo a problemática do currículo comum como única organização curricular e que, por via da normatização, “tenta” fixar sentidos únicos a uma produção curricular. É dessa forma que este trabalho ressalta a impossibilidade da totalidade, de universalismos que porventura tentem homogeneizar um processo de produção curricular.

É assim que a BNCC se constitui como documento legal, mas não sem que houvesse críticas e embates. Pode-se observar esse movimento de luta nas articulações que as entidades científicas tiveram na discussão da BNCC. A Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), por exemplo, produziram em conjunto o Ofício nº 01/2015/GR demonstrando a insatisfação pela construção de uma Base Nacional Comum Curricular e ressaltam no documento:

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egregio Conselho a *Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular* produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por meio do GT 12: Currículo, e a ABdC - Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/ANPEd e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o professor Italo Dutra, diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPEd, realizada em outubro, no *campus* da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrárias à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembleia Geral da referida reunião. A seguir, o GT 12: Currículo/ANPEd e a ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a *Exposição de Motivos* que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Alvaro Hypolito (UFPEL), Ana de Oliveira (Colegio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraco (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (Seeduc/RJ e UERJ), Ines Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhaes Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cassia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ) (Ofício 01/2015/GR).

Esse movimento de crítica eclode pelo país, dado o caráter impositivo na produção desse documento curricular e que gera tamanho descontentamento de instituições educacionais da sociedade civil, educadores, pesquisadores.

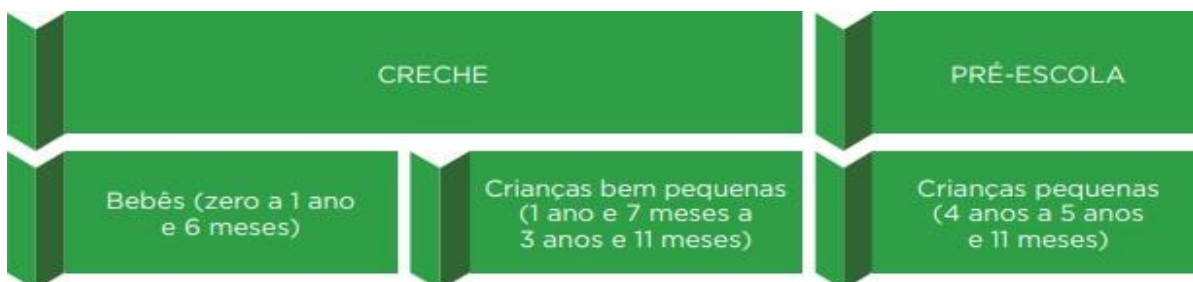
Embora a produção curricular por meio de dispositivos legais como fruto de políticas públicas para o desenvolvimento da Educação Infantil não seja nova, o que pode ser considerado “novo intransigente” é a incorporação da Educação Infantil em uma política curricular que se ancora numa organização curricular rígida, que delimita o passo a passo sobre possibilidades para o desenvolvimento infantil, segundo certa ordem cronológica de acontecimentos por grupo de faixa etária, uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, assim como certa rigidez na descrição dos critérios, competências e objetivos dos conhecimentos descritos como está no documento da Base:

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 (BRASIL, 2017, p. 44).

O documento prossegue salientando que tais objetivos, apesar de reconhecerem 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, segundo o documento, às possibilidades de aprendizagem dentro dos campos de experiências, como indicado.

Figura 3- Faixas Etárias da Educação Infantil



Fonte: BRASIL, 2017, p. 44.

Propor subdivisões cronológicas para acontecimentos e desenvolvimento infantil, ao sequenciar cronologicamente divisões por faixas etárias entre crianças (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) com intento de equalizar conhecimentos, conteúdos e culturas mediante objetivos de aprendizagem traz para a prática pedagógica com as crianças certo cerceamento, visto que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são prefixados à medida que precisam ser alcançados de forma igualitária por todos os atores em seus cenários educacionais.

Criticamos concepções que tomam a criança como ser passivo em seus processos de socialização, quando excluem o seu potencial competente, curioso, criativo, por serem únicas e exclusivamente projetos e propostas conduzidos/pensados apenas por adultos ou por instituições que são destinadas a elas.

É a partir dessas considerações que defendemos a autoria e a participação das próprias crianças como atores sociais na produção curricular, ao evidenciarmos a multiplicidade da experiência da infância, orientando-nos pelo pensamento da diferença, em que as subjetividades permitam múltiplas possibilidades de existência mediada pela prática da escuta e olhar sensíveis possibilitando vez e voz aos nossos pequenos.

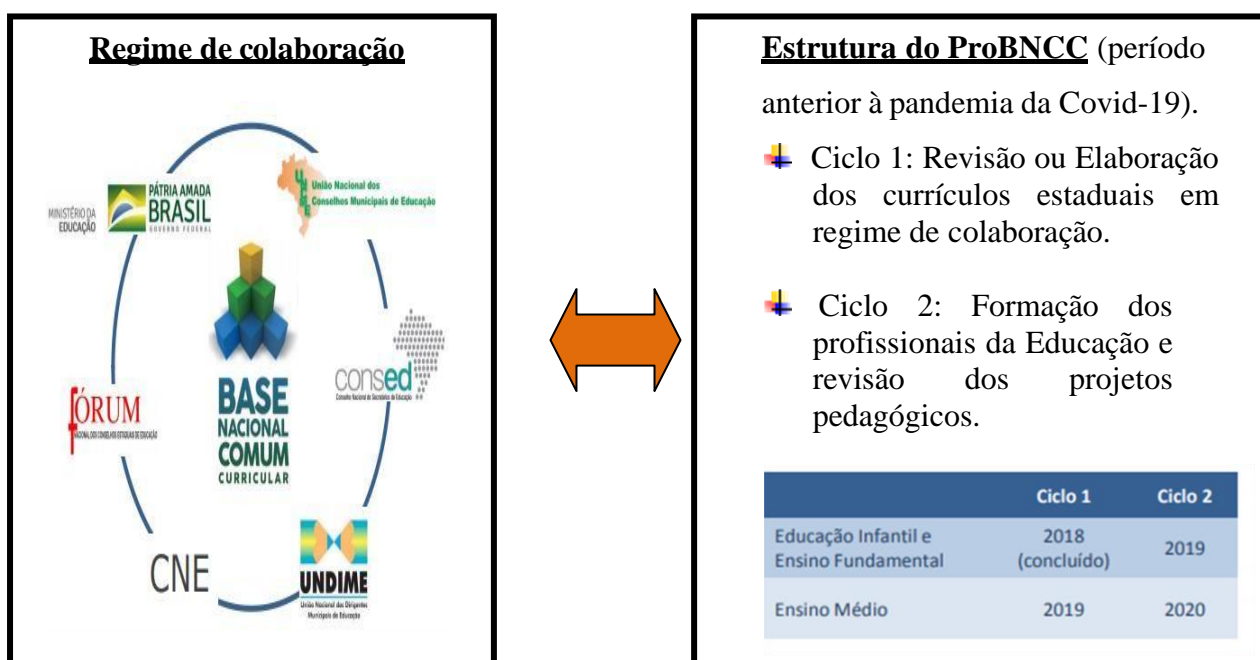
Para Abramowicz e Tebet (2019), é preciso haver estudos que contribuam com elementos para que cada vez mais seja possível a produção de novas infâncias e novas formas de trabalhar com as crianças, que proponham um resgate da infância da qual a Educação Infantil tem se afastado pelo processo de escolarização e gravitação em torno da escola. (p. 10).

Apontamos um caminho não muito profícuo para a Educação Infantil quando nos

debruçamos sobre a leitura do documento e observamos que ele traz os campos de experiências como um saber/fazer com subdivisões por faixas etárias que levam, pelo processo de escolarização, a um apagar das diferenças; que submete nossos pequenos a caixinhas padronizadas que gravitam como se fosse uma órbita em torno da escola fundamental. É possível inferir a ideia de Educação Infantil como “um ensino infantil preparatório” que garanta a melhoria de desenvolvimento, desempenho e destaque como se fossem molas propulsoras que garantam, num futuro próximo, progresso como garantia da almejada melhoria da “qualidade da educação”. Concordamos com o que Abramowicz e Tebet (2019) sinalizam: há urgência de invertermos os papéis, pois, ao invés de escolarizarmos a Educação Infantil, precisamos infantilizar a escola e o Ensino Fundamental.

Assim, ao evidenciarmos nosso recorte nas políticas curriculares, especialmente na primeira infância, e problematizarmos a institucionalização de uma base curricular – paralelamente com nosso debate sobre concepção de criança e infância –, destacamos que é pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) que se põem em curso estratégias de “implementação” da BNCC, numa lógica homogeneizante de produção de currículos e práticas sustentada pelo pacto interfederativo preconizado na BNCC.

Figura 4- Estrutura do ProBNCC e regime de colaboração



Fonte: BRASIL, 2019

O ProBNCC se estabeleceu como programa oficial pela Portaria MEC nº 331/2018, seguindo a homologação da BNCC no fim de 2017, que tem como objetivo dois focos de atuação: primeiro, a reelaboração dos currículos alinhados à BNCC; segundo, a formação continuada dos professores que compõem as redes públicas. Essa iniciativa do Ministério da Educação via ProBNCC se organiza a partir de duas frentes, uma para a Educação Infantil e Ensino Fundamental com foco na formação de professores e revisão dos projetos pedagógicos e outra para o Ensino Médio com enfoque na revisão e elaboração de currículos.

Assim, como anseio inicial do ProBNCC, vislumbrou-se que, mediante o apoio técnico oferecido pelo MEC, que apoiaria as equipes estaduais, todos os professores seriam formados em 2020 e em 2021 todas as escolas colocariam em prática os currículos. Cabe aqui um adendo significativo nesse cronograma, uma vez que fomos acometidos pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido e segundo as palavras de Eduardo Deschamps (2019), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), o “ProBNCC representa o compromisso do MEC no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular”; ele prossegue:

O CNE teve um papel anterior à aprovação da Base, que foi justamente a normatização, e agora tem um papel de acompanhamento da implementação e até de fazer os ajustes, se necessários forem, no âmbito das normativas que forem aprovadas pelo Conselho e homologadas pelo Ministério da Educação (DESCHAMPS, 2019).

Mediante os postulados apresentados e entendendo que o processo discursivo diante do ProBNCC se constitui como uma política vinculada à BNCC e, portanto, intrinsecamente voltado para institucionalização da Base, ao rastreamos os indícios dessa negociação temos como referência a interlocução com Homi Bhabha pela mobilização de conceitos como terceiro lugar e a ambivalência, para tecer a leitura do processo de produção curricular.

Para Bhabha (2013), o terceiro espaço pode ser compreendido como um lugar impetuoso, que não fixa limites, mas provoca fronteiras borradas, deslizantes, não somente pelas traduções e negociações, mas também pelos hibridismos como consequência de embates culturais. Nessa perspectiva, o terceiro espaço da enunciação é terreno de articulação da diferença cultural.

Por sua vez, a diferença cultural, assim compreendida a partir da ambivalência discursiva, permite a leitura/tradução do movimento político curricular, com base em um processo que é discursivo; portanto, segundo Bhabha (2013), muito tem a ver com o entendimento de inacabamento do diálogo, uma vez que o sentido a ser partilhado é constantemente (res)significado; daí decorre, segundo o autor, a impossibilidade de totalizações e de prefixação de sentidos.

Quando Bhabha (2013) evidencia a diferença cultural, o lugar da enunciação assume sua ambivalência e, assim, a (re)articulação ou a tradução tornam-se valores para que as (re)articulações promovam mudanças nem de um nem de outro, mas construídas no âmbito da cultura; dessa maneira, as significações são elaboradas na/pela cultura como enunciação na medida em que sujeitos e práticas são posicionados e representados discursivamente (FRANGELLA, 2009, p. 5).

A importância dada à ambivalência discursiva pelo papel da linguagem no processo de enunciação cultural é, assim, uma forma de potencializar discursos em redes e ratificar uma análise de construção/produção de discursos tanto no que concerne à constituição do lugar dos indivíduos como também dos processos de mudanças suscitados pelas lutas e embates.

Bhabha explicita a condição da palavra como mais uma representação da realidade exterior, como arena de luta em que se produz uma realidade não só exterior, mas principalmente interior na medida em que é sobre o espaço discursivo que se constrói a rede de significações que orienta a elaboração do discurso interior. Enfatizar essas relações é focalizar o caráter constitutivo da linguagem, que explicita as relações de poder envolvidas na demarcação do lugar ocupado pelos indivíduos, como funcionam e os processos de mudança em questão (FRANGELLA, 2009, p. 7).

Bhabha (2006), ao estabelecer o conceito do discurso como prática significativa, sinaliza que esse processo discursivo somente se torna possível mediante a desconstrução constante das análises de imagens e ideologias, a partir de um processo crítico de abordar o “real” e o “autêntico”. Dessa forma, por meio dessa teorização, permite-nos questionar uma origem “real” postulada como produção única e sistêmica – no caso em voga, das políticas educacionais, quando elas se situam dentro de sistemas de representações ideológicas, históricas e políticas, evidenciando que tais práticas de significação se produzem na negociação e no embate e não são aceitas de forma pacífica e acrítica por indivíduos e sistemas.

Tal postura desconstrutiva apontada por Bhabha acaba por abolir, eliminar o conceito de realidade transcendental, o que para Souza (2019) abre uma fenda entre o significante e o significado, uma vez que o texto não mais é entendido como representação de algo exterior, mas como um processo produtivo de significados que passam agora a ser tecidos a partir dos significados construídos, numa dinâmica de diferenças em relação a outros discursos ideológica e historicamente construídos.

Portanto, para Bhabha o processo discursivo, por sua vez, constitui as condições de existência do texto, de sua escritura, tanto no que se refere à sua produção quanto na sua recepção, o que, segundo Souza (2019), não pode ser visto como um processo meramente mimético, de mera substituição de uma imagem por outra, por justamente no processo de

significação haver conflitos constantemente produzidos.

Entender a leitura/tradução como produtora de sentido, de discurso e como prática de subjetivação nos permitirá inferir o movimento fluido das políticas, contrapondo-nos à ideia de implementação ou de alinhamento à BNCC como transposição de significados estáveis.

Os significantes não têm sua unidade garantida, não têm um centro reconhecível, ainda que as tentativas de gerá-los jamais cessem. A alteridade sempre irrompe de modo singular, interpelando a identidade a decidir, traduzir, suplementar, continuar a escrita. É ter em mente que, ante a textualização do mundo e ao esvaziamento/ruptura dos contextos, dos significantes e à simultaneidade das demandas mobilizadas pela busca em responder àquilo sobre o que não tem conhecimento, por aquilo que não é da ordem do cálculo [...], é que iteramos sobre a política, sobre a vida, sobre a escrita, traduzindo um texto contínuo e irregular, sustentado pela contingência e deslocamento, além de pautado em restos da linguagem, em *traces* (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 404).

Trazer o papel da linguagem na constituição discursiva do movimento político, em que não somente sujeitos, mas também os próprios processos de mudanças oriundas dessa produção política vão se constituindo, é especialmente evidenciar que a produção da política é traduzida, que vai sendo tecido pela contingência, pela imprevisibilidade, pelos deslocamentos e pela própria linguagem, o que torna a análise da ação política não somente de seus textos, mas também de seus programas e reformas um processo dialógico, contingente e inacabado (FRANGELLA, 2008).

As negociações, assim, tornam-se processos produtivos que reconstróem continuamente a linguagem e os próprios sujeitos, num movimento de rede de negociações que nega apriorismos e essencializações e, sobretudo, sem fixação de sentidos, uma vez que tais sentidos são sempre (res)significados. Tal dinâmica, quando levada ao campo educacional, provoca ruptura com questões se fazem presentes na proposição de políticas educacionais, como no caso da BNCC: linearidade, continuísmos, essencialismos, universalismos.

Desse modo, quando trazemos à tona a discussão de uma base curricular, por mais que esta represente para o contexto educativo um documento normatizador de práticas e projetos curriculares, pelo nosso referencial postulamos que é pela/na luta e pelos/nos embates que são (res)significadas concepções, no caso do estudo posto, de infância, de criança e da própria Educação Infantil, tornando-se, nesse sentido, um jogo político de embates que se travam e se articulam discursivamente nos variados contextos.

Pensar a política inscrita como discurso, como processo de enunciação cultural, do modo que nos suscita o diálogo com Bhabha, reconduz-nos à indagação inicial acerca da negociação, pois, quando o autor substitui a noção de transmissão cultural pela perspectiva do fluxo, auxilia-nos a pensar na impossibilidade de uma verdade universal, o que permite romper com perspectivas

universais e essencialistas, criando novas perspectivas na busca por outros sentidos, outras significações que não se estabelecem *a priori* e vão de encontro, no caso focalizado em nossa pesquisa, a mecanismos normatizadores das políticas curriculares nacionais.

Sendo assim, as contribuições dos estudos de Bhabha (2013) em muito nos ajudam na problematização de nossa pesquisa, pois esse autor afirma que não há cultura pura e sim fluxos culturais, o que nos possibilita inferir que não há universalismos na produção curricular, que ela se dá a partir de um sistema de significações que não possuem origem em si, mas se dá na/pela contingência, pelos conflitos, pela luta de poder, num processo político sempre incompleto, o que torna pertinente a nossa passagem pelas SEMEDs da Baixada Fluminense para pensar as políticas curriculares na primeira infância a partir do advento da BNCC em contextos locais específicos.

1.4 A normatização pelo direito: cadê a negociação na educação?

Ao justificar a necessidade da pesquisa baseada na primeira infância, destacamos que essa etapa da Educação Básica está com foco no contexto político educacional, sobretudo após o advento de uma BNCC que traz para a infância a questão/dilema de uma escolarização cada vez mais precoce. Portanto, os sentidos postos sobre a concepção de criança e suas infâncias passam a ser cotidianamente desafiados por meio dessa política.

Evidenciamos, assim, as políticas curriculares para Educação Infantil enquanto objeto de nossa pesquisa; com isso, salientamos que, desde a Constituição de 1988 até a homologação da Base, em dezembro de 2017, são quase três décadas em que se travaram lutas históricas em defesa dos direitos das crianças pequenas e, dentro desse recorte temporal, a Educação Infantil é reconhecida como política pública educativa e direito social da criança.

Portanto, é a partir da Constituição Federal de 1988 que se viabiliza a conquista dos Direitos Humanos; assim, a partir dela o direito à Educação Infantil se consolida como direito da infância à educação, cabendo ressaltar que tal influência parte de documentos como a *Declaração dos Direitos da Criança* (1950) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, amplamente debatidos em seus desdobramentos políticos em solo brasileiro mediante as proposições para políticas públicas em Educação.

Por essa trajetória iniciada na Constituição Federal de 1988 se vislumbram marcos legais que legitimam a educação como direito de todo(a) e qualquer cidadão(ã), como direito fundamental e, portanto, por meio da legislação, podendo ser reclamado judicialmente (GIURIATTI, 2018). Destacamos nesse âmbito legal a própria Constituição Federal de 1988, a

Lei Federal nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) como grandes marcos legais. Campos e Barbosa (2015) propõem a releitura desse movimento de produção curricular para Educação Infantil, sobretudo após a homologação da BNCC, por trazerem à tona antigos desafios ao colocar em pauta insistentes “fantasmas” que há muito rondam a área. O que se evidencia pelas políticas educacionais na contemporaneidade é uma forte normatização curricular que, por meio da “base nacional comum” remete o direito de aprendizagem à educação de qualidade. Assim, por uma questão de direito, se reafirma, no bojo das discussões curriculares nacionais, o direito à educação como desdobramento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de objetivos de aprendizagem prefixados – que possibilitam discussões para as mudanças curriculares no cenário educacional com tamanha diretividade e trazem novas questões, novos dilemas para a infância.

Para Frangella (2016), a educação como direito de todos há que ser assegurada ao mesmo tempo que se discute a qualidade da educação, mas a autora salienta que a ideia que se depreende dessa articulação discursiva vai (res)significando o currículo e o próprio conhecimento ao associá-los diretamente à escolarização e, assim, o entendimento da educação como ensino, o que, segundo a autora, reduz o entendimento do direito à educação e fortalece a centralidade do conhecimento na proposição curricular.

A ideia de direito à aprendizagem como fundamento das propostas de políticas educacionais focalizadas mostra claramente a centralidade que o conhecimento ocupa nessa discussão. A associação direta entre conhecimento e aprendizagem reduz o entendimento do direito à educação, secundarizando a dimensão formativa que incide sobre a agência; nessa linha, a ideia de direito à aprendizagem se desdobra no dever da escola de ensinar. Sem dúvida, cabe à escola a atividade de ensino, mas reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos indubitavelmente implica o estreitamento (FRANGELLA, 2016, p. 72).

A centralidade dada à questão da aprendizagem nesse movimento torna-se ponto nodal dessa política, que, ao tirar o foco da educação e remetê-la apenas ao ensino, torna possível a efetivação de encaminhamentos rígidos tanto para as políticas de formação de professores quanto para a projeção de propostas curriculares, o que remete para as secretarias estaduais e municipais de Educação, a partir das proposições postas por essa política, delineamentos para prática de como ensinar nas escolas de suas respectivas redes de ensino, o que caberia, segundo essa lógica normativa, à averiguação por parte de cada esfera administrativa avaliar se o “direito” foi garantido por meio de mecanismos avaliativos (FRANGELLA, 2016).

Pela formulação curricular proposta pela BNCC na infância, os seis direitos de aprendizagem se assentam na tentativa de assegurar na Educação Infantil a reorganização dos

tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Dessa forma, o documento evidencia a necessidade de engajamento do profissional para refletir, selecionar, organizar, planejar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo as aprendizagens pelos direitos de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular na Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

É notória, a partir da leitura desse documento, a prefixação de um único sentido de desenvolvimento infantil quando este, ao prefixar o que deve ser ensinado/aprendido a partir da listagem dos objetivos de aprendizagem que se alinham aos campos de experiências, faz parecer que, como num passe de mágica, os direitos de aprendizagens garantissem a igualdade e, portanto, a almejada qualidade mediante a formulação de propostas baseadas nesse arranjo curricular para a Educação Infantil.

Tamanho desígnio traz a essa modalidade de Educação Básica – no caso da Educação Infantil – um problema ao fixar conhecimentos como possibilidade de uniformização curricular na primeira infância via Base – fixação de conteúdos, objetivos e procedimentos como homogeneização, a tomada do direito à aprendizagem como sinônimo de igualdade do processo de ensino-aprendizagem a todas as crianças brasileiras, o que de forma simplista vem sendo indicado como equidade.

Assim, quando discuto a possibilidade de a garantia do direito à educação desdobrar-se, a partir desse movimento de normatização curricular nacional, como direito de aprendizagem, quando ele passa a significar qualidade por meio da ideia de homogeneização curricular, em diálogo com Frangella e Ramos (2013), destaco a necessidade de questionar tais discursos da universalidade, da igualdade quando eles passam a se alinhar a uma lógica de direito à educação reduzida à escolarização.

Nessa perspectiva, Frangella (2016) tensiona a questão do direito reduzido à escolarização; a autora ressalta a errônea equivalência dada às duas dimensões do direito à educação atrelado ao direito de aprendizagem, ou seja, a redução do sentido de educação tão somente à dimensão do ensino de conteúdos. Argumenta que tal movimento político, ao

destacar a ideia do direito como fundamento das políticas públicas, justifica a aprendizagem como fundamento em prol da equidade, tomada como igualdade no acesso aos conhecimentos (FRANGELLA, 2016).

O que se depreende então é o conhecimento como algo fixado, absoluto, que, em Frangella (2016), decorre da acepção de conhecimento como algo dado que necessita ser questionado a partir da ideia de fundamento absoluto; assim, a autora questiona: que conhecimentos seriam?

Ao entrecruzarmos a indagação da autora, a partir do que está sendo posto pelo cenário político curricular contemporâneo, teríamos como rastros inúmeras possibilidades e, dentre elas, a possibilidade de um currículo nacional e, como risco iminente, a probabilidade de operar com indicações para formas de avaliar na Educação Infantil, conforme aponta Campos (2015), como “caminhos” profícuos para sistemas de ensino arrolados na lógica de conter conteúdos que poderão se fazer presentes nessa avaliação.

Portanto, o alerta sobre o perigo iminente de uma avaliação sistematizada na primeira infância traz à tona, além da questão acima esboçada, outra subjacente que também merece atenção e que se torna importante para a discussão deste trabalho, que é a escolarização precoce de nossos pequenos por meio de arranjos curriculares que passam a identificar conteúdos de ensino prefixados por faixa etária de desenvolvimento que se efetivam por meio dos campos de experiências, como sinalizado no documento.

Figura 5 – Campos de experiências na BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“O EU, O OUTRO E O NÓS” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 46.

Os campos de experiências desenhados são claros ao alinhar e categorizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias entre bebês (zero a um ano), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), o que fixa dessa maneira um único sentido de experiência para que se consubstanciem as aprendizagens consideradas essenciais.

O que é proposto na Base possibilita pensar o desenvolvimento infantil por meio de um único sentido para o processo de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento; além disso, e não menos importante, diz respeito ao silenciamento da infância ao não considerar as dimensões sociais da infância ao não as tomar como construção cultural pela diferença (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016).

Ao assumirmos a primeira infância como foco de análise, na tensão entre o proposto na BNCC e as demandas curriculares locais com as Secretarias Municipais de Educação da Baixada Fluminense que, porventura, (res)significarão tal política curricular nacional, intentamos observar o jogo político por significação do próprio sentido de infância, currículo e das políticas curriculares.

Ressaltamos que é com base no conceito teórico do entre-lugar de Bhabha (2001) que subsidiaremos nossas análises das negociações/articulações que emergem a partir do advento da Base; uma política curricular que traz em sua trama possíveis negociações para o trabalho com a infância nas SEMEDs nos garante a investigação sobre as produções curriculares locais para infância via redes municipais de ensino como mote de discussão.

Para Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), há necessidade de discutir as proposições da BNCC para a Educação Infantil, questionando os significados, forças políticas, sociais e econômicas da proposta; as autoras pontuam nesse sentido a necessidade de análise da normatização curricular dessa proposta, que, ao definir certa metodologia acerca do trato com as diferenças, cria nessa direção um modelo que busca conciliar dissenso ao excluir a diferença. Ressalta-se a natureza epistemológica do documento acerca do conceito do universal, o que implicaria certo grau em um currículo padronizado/universalizado, havendo significativa perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo no trabalho com as crianças pequenas.

A problematização da retórica do direito significado como padronização curricular é destacada na produção acadêmica, nos estudos de Lopes e Borges (2017); Gabriel (2018); Miller (2014); Frangella (2016); e Carvalho, Silva e Delboni (2017). Para esses autores, ao colocar a concepção de “direito” em suspensão, é possível questionar os discursos da

universalidade que se alinham a ideia do direito reduzido à escolarização e, assim, questionar a normatização pela possibilidade de negociação.

Nesse sentido, pontuamos nesta pesquisa que o movimento político é marcado por um jogo que se articula entre vários contextos, o que nos permite indagar sobre a normatização curricular ao fixar sentidos únicos em seu projeto para a infância a partir da institucionalização da BNCC via “direitos à aprendizagem” – com a indicação de saberes e conhecimentos como produção fixada que, em nome da qualidade, gera perdas para a Educação Infantil ao predefinirem um único projeto para a primeira infância.

2 AGORA, COM A VOZ, AS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE: PELO DIREITO DE NARRAR

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationnes*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. (BHABHA, 2019, p. 20)

Na emergência de captar os rastros que se tecem a partir do processo discursivo que propostas predefinidas para o desenvolvimento infantil, com o advento da BNCC, provocam especificamente na primeira infância, argumentamos que dar voz às SEMEDs da Baixada Fluminense é uma defesa do “direito de narrar”. É, sobretudo, optar por uma estratégia que desconstrua o conceito de lugar periférico como aquilo que é precário, carente e desprivilegiado, que desestabilize de certo modo o consenso do lugar como bloco homogêneo.

É na emergência de capturar indícios que os interstícios – a sobreposição e os deslocamentos que vão se entrecruzando – movimentam esse processo político curricular em voga pela Base, lançam nossos olhares e levantam algumas premissas de investigação nas SEMEDs da Baixada Fluminense como espaço de produção cultural, de lutas e de resistência.

Num contexto em que culturas “nacionais” estão sendo cada vez mais produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas (BHABHA, 2013), problematizar como se dão as negociações/articulações em locais “periféricos/minoritários” torna-se primordial ao discutirmos a produção curricular para a infância a partir da Base Nacional. Pela negociação, Bhabha (2013) afirma que se dão as lutas e embates em que os sentidos são (re)significados; ele destaca que tal perspectiva viabiliza a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência.

Sendo assim, é pela negociação, compreendida no diálogo com Bhabha, que articulamos tal problemática posta pelas culturas “nacionais”, discutimos o movimento de lutas e resistências locais como processo que se viabiliza pela/na negociação e é visto como potência para nossas (re)leituras sobre o processo político, tendo no âmbito local – no caso específico de nosso trabalho os quatro municípios fluminenses – a demonstração de que cada um (re)faz suas histórias e identidades não como cópia fiel da cultura “nacional”.

Portanto, em face do contexto de produção curricular atual, em que políticas nacionais tornam-se cada vez mais diretivas, justificando a necessidade de nossa passagem pelas SEMEDs da Baixada Fluminense, nós o fazemos a partir da compreensão de política de

currículo como luta por significação do que vem a ser currículo. Assim, na construção de uma trajetória de pesquisa-estudo, da investigação que me move, assumo a apropriação das ideias sempre parcial ou, como Bhabha defende, “no ato da tradução, o conteúdo ‘dado’ se torna estranho e estranhado, e isso por sua vez deixa a linguagem da tradução, *Aufgabe*, sempre em confronto com seu duplo, o intraduzível – estranho e estrangeiro” (2013, p. 264). Passo a delinear os contornos da pesquisa questionando as concepções de currículo, crianças e infâncias calcadas por essa política curricular.

Derrida (2005), ao tratar do processo de tradução, destaca que “a tradução não buscaria dizer isso ou aquilo, a transportar tal ou tal conteúdo, a comunicar tal carga de sentido, mas remarcar a afinidade entre as línguas, exibir sua própria possibilidade” (DERRIDA, 2005, p. 44). O autor aponta ainda para a tradução não como uma opção frente ao texto, mas como a única possibilidade de significá-lo e de existir. O que vemos nesse sentido é a tentativa de controlar o que não pode ser controlado, de tornar igual, o que, pelo processo discursivo, será sempre diferente – nas palavras de Bhabha, o intraduzível.

A tradução, nesse sentido, impossibilita que o sujeito mantenha ou reproduza o sentido original do texto. A tradução é, portanto, um processo que não se encerra, pois cada nova leitura inaugura atos de criação. Realizar o processo de tradução em Bhabha é, sobretudo, apontar para a necessidade de uma (re)leitura a partir das estratégias de subjetivação que tais propostas políticas nacionais trazem ao currículo infantil, no confronto com a gestão pedagógica de cada SEMED, sobretudo as da Baixada Fluminense.

Assim, para nossa investigação a ideia de tradução convida a refletir que culturas devem ser entendidas como complexos interstícios de múltiplos lugares, temporalidades e posições do sujeito; portanto, é impossível controlar as marcas originais de um texto político, pois ele será (res)significado a partir de cada leitura.

Ressalto que, ao refletir sobre tal perspectiva, cabe-nos sinalizar a tensão crítica envolta nesse processo dialético entre o geral e o particular; a acepção de Bhabha acerca da negociação vai além de uma síntese dialética, justamente porque não há superação da tensão. É dessa forma que cada município negocia as propostas das políticas curriculares nacionais contidas num documento normatizador em contextos locais específicos.

Portanto, trazer essa problemática é realocar a produção curricular na Baixada Fluminense em meio ao advento da Base dando ênfase aos contextos de produção política local; o texto intitulado *O direito de narrar*, de Homi Bhabha (2014), muito nos ajuda a refletir sobre essa problematização; o título, inclusive, foi pensado como possibilidade para parear com as questões postas desta pesquisa. Esse processo político, que tenta de certa forma silenciar a

própria infância, traz à tona a importância de nos determos nesse direito como um direito de vez e voz da/na periferia nesse contexto produção curricular – não como narração novelística, “drama” nas palavras de Bhabha, mas sim como processo enunciativo que autoriza a (re)contação, a (res)significação – no caso específico de nossa pesquisa, as vozes da periferia (BHABHA, 2014).

O direito de narrar traz para este estudo, a partir de nossos apontamentos, dilemas caros a esta pesquisa, pois como expressar dialogicamente políticas curriculares a partir do local geopolítico da periferia? Como reinscrever, através das práticas creditadas por suas histórias, engajamentos que resultam de uma consciência das posições dos próprios sujeitos que pertencem a esse local, criando, assim, novos signos de identidade e cooperação nesse processo de negociação?

Ao trazermos à cena a produção de currículos nas periferias nas quais se localizam as SEMEDs da Baixada Fluminense, ressaltamos a importância de sentir essa produção como processos cotidianos de produção de cultura que envolvem relações de poder em que são negociadas diferenças, em que sujeitos culturais estão ali a todo momento com seus múltiplos pertencimentos. É justamente pelos engajamentos individuais/coletivos nesses fluxos culturais que podem emergir possibilidades para nossa investigação; é o que faz do “direito de narrar” (BHABHA, 2014, p. 1) muito mais que um ato linguístico, uma metáfora, é ação comunicativa, direito individual, direito enunciativo, dialógico, de dirigir e ser dirigido, de significar e ser interpretado respeitosamente.

Bhabha (2013) nos deixa como reflexão que o ato de comunicação necessita ser compreendido como num movimento com autoridade de contar temas, histórias e registros – ou até mesmo recontá-los como se num processo; mudam-se as direções dos fluxos da vida social e cria-se um processo dialógico como direito enunciativo. Assim,

a narrativa é um sinal da vida cívica. Sociedades que giram suas costas neste direito são sociedades de silêncio ensurdecedor: nações autoritárias, polícia-Estado, culturas xenófobas. Quando você falha em proteger o direito de narrar você corre o risco de preencher o silêncio com sirenes, megafones, intimidação, vozes transmitidas por alto-falantes ou alturas de pódios (BHABHA, 2014, p. 2).

É a emergência desses encaminhamentos, das escutas das vozes que são silenciadas em virtude de ações impositivas, de formas de conteúdos dados, de identidades coletivas totalizadas e pela fixação de sentidos que se querem como predefinidos para práticas curriculares no campo de políticas públicas para educação brasileira que nos recoloca a necessidade de trazermos as várias possibilidades de narrativa como sinal de vida cívica, que precisa se fazer enunciar, necessita ser narrado como processo de produção de projetos curriculares locais que são dotados

de sentidos e significações.

Nossa opção de pesquisa é focar a BNCC nos afastando da ideia de “implementação”, como movimento/processo político verticalizado, em que propostas curriculares são previamente elaboradas e estruturadas por um guia. Assim, ao encaminharmos nossas proposições de análise por meio da perspectiva discursiva, argumentamos que a política necessita ser pensada como contingencialmente produzida, não se resumindo à execução de documentos oficiais previamente desenvolvidos.

É dessa forma que a BNCC, enquanto documento normatizador, tenta fixar sentidos para a infância, ao encaminhar processos de subjetivação por meio de estratégias de “implementação predefinidas”, assentando-se na ideia de implementação. Isso fica evidente quando analisamos materiais no *site* da BNCC mantido pelo MEC. Veja abaixo:

Figura 6 – Página da BNCC no *site* do MEC

BRASIL

CORONAVÍRUS (COVID-19)

Simplifique!

Participe

Acesso à informação

Legislação

Canais

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO É A BASE

INÍCIO A BASE HISTÓRICO IMPLEMENTAÇÃO

Base Nacional Comum Curricular

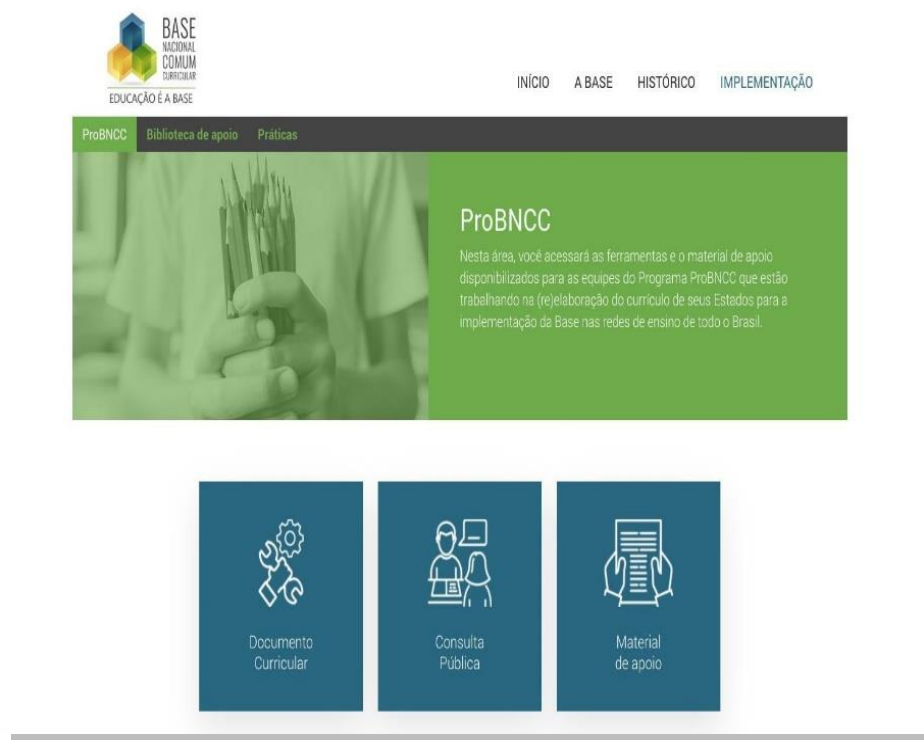
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Educação é a base

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Fonte: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 07 out. 2021.

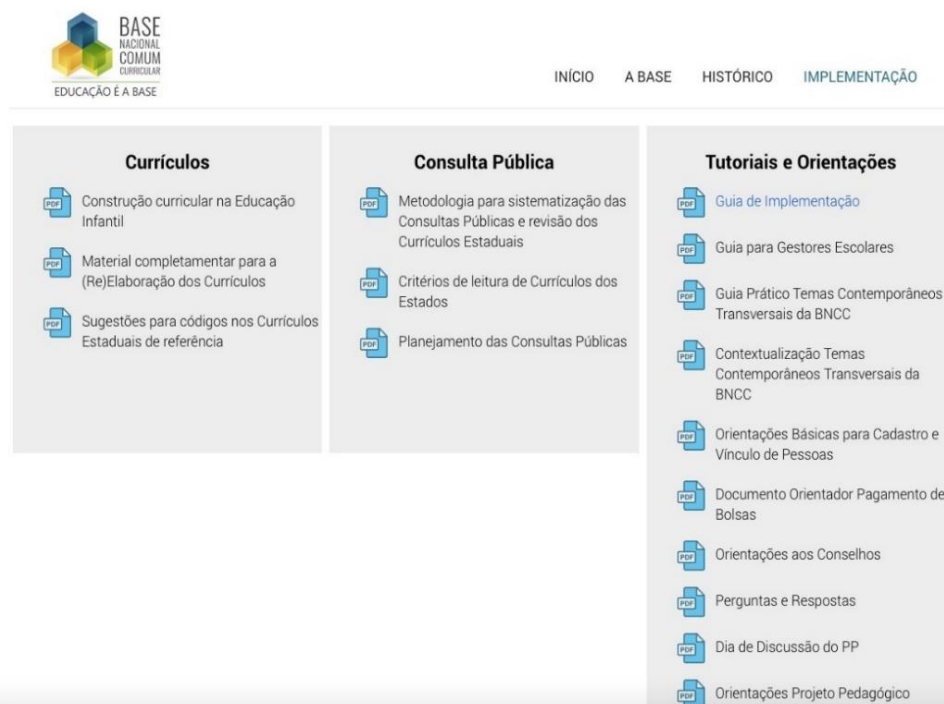
Figura 7 – Página do ProBNCC no *site* do MEC



Fonte: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 07 out. 2021

Sobre a BNCC, destaco o conteúdo do item Material de Apoio.

Figura 8 – Material de apoio



Fonte: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 07 out. 2021

Nessa seção encontra-se o Guia de Implementação; neste texto, tal documento passa a ser entendido como uma produção política da BNCC.

Figura 9 – Guia de implementação da BNCC



Fonte: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 07 out. 2021.

O Guia foi divulgado em 2018, sendo atualizado nos anos posteriores e disponibilizado para consulta no *site* do MEC na seção Material de Apoio – Tutorias e Orientações; trazem orientações de um “Percurso para implementação” da Base, buscando a partir do Pacto Interfederativo parcerias que assegurem que tal proposta curricular se viabilize por estados e municípios brasileiros.

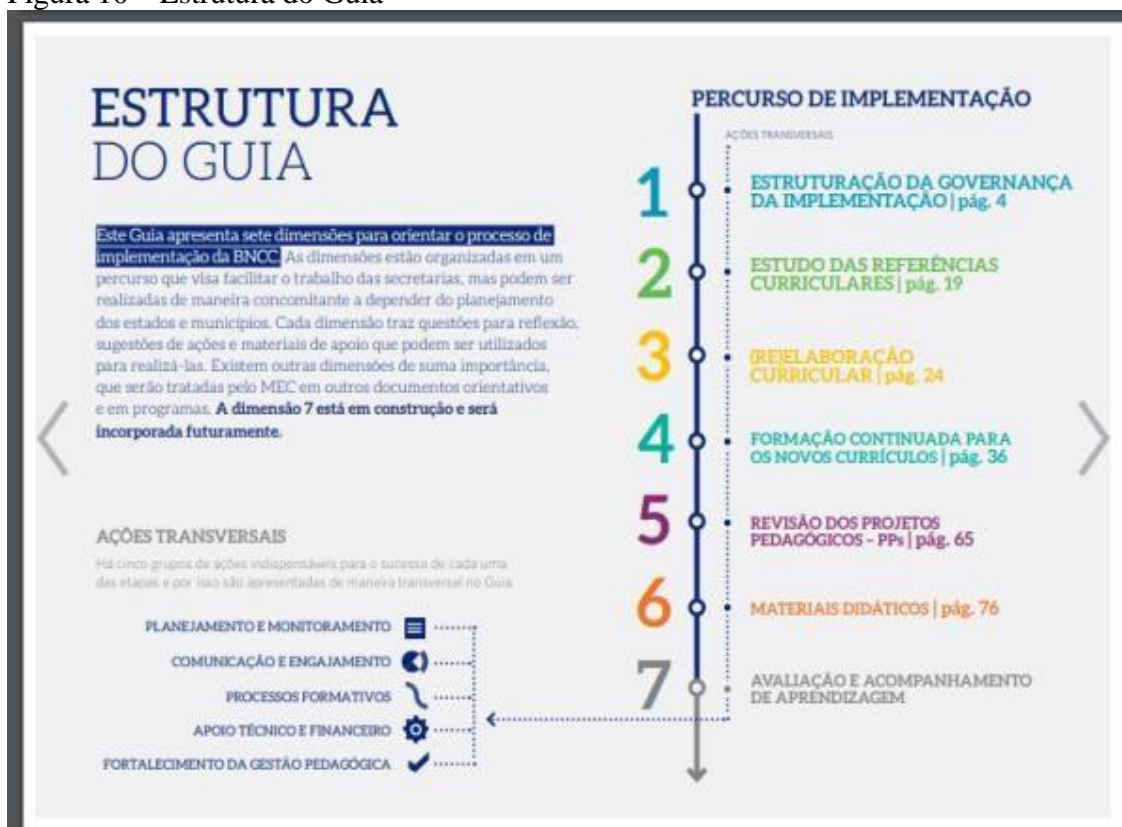
O Guia de Implementação registra um trabalho colaborativo entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE).

É dessa maneira que o Guia torna-se, em nossa compreensão, uma produção da política da BNCC, sendo apresentado às secretarias de Educação, tanto estaduais como municipais, como mola propulsora para o engajamento curricular ora proposto, com vistas a possibilitar a implementação da BNCC. O que se observa com a ideia de um Guia é a concepção de currículo

que se desdobra dessa política: currículo é uma produção externa à escola, às salas de aula, elaborado por uma equipe previamente selecionada por “coordenadores de etapas, especialistas consultores, redatores de currículo, membros selecionados dos GTs e outros, por Consed e Undime” (BRASIL, 2018, p. 11).

Sobre essa equipe técnica recai a responsabilidade pela estruturação, redação e ajustes, de modo que chegue para as escolas um documento com métodos, planejamento e passo a passo a serem seguidos. Cabe destacar que o Guia de Implementação desenvolve questões relativas a sete dimensões, apresentadas como etapas para o processo, que encaminham o percurso “facilitador” para o trabalho das secretarias de Educação. Cada dimensão traz, segundo o documento, questões para reflexão, sugestões de ações e materiais de apoio. O “Percurso de Implementação”, como tópico inicial do documento, contém fases/etapas bem definidas que por meio das chamadas “Ações Transversais” que encaminham o que podemos chamar de base para o bom andamento da proposta: planejamento e monitoramento; comunicação e engajamento; processos formativos; apoio técnico e financeiro; fortalecimento da gestão pedagógica. As ações transversais, como o próprio nome indica, permeiam todo o Guia de Implementação e, concomitantemente com as sete dimensões, estruturam a escrita do documento.

Figura 10 – Estrutura do Guia



Fonte: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 07 out. 2021

Figura 11 – As sete dimensões



1 Preparar a rede estadual e municipais para (re)elaboração curricular.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 4.



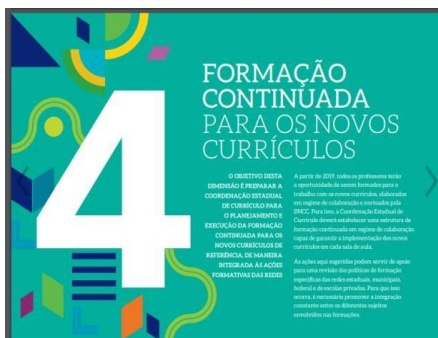
2 Prepara para a produção do novo documento curricular.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 19.



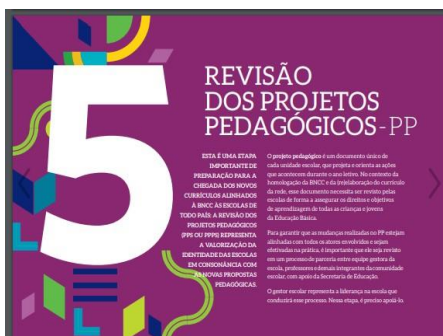
3 Colocar em prática o que foi planejado, que deverá garantir que as aprendizagens previstas na BNCC e ser norte para a elaboração do projeto político-pedagógico.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 25.



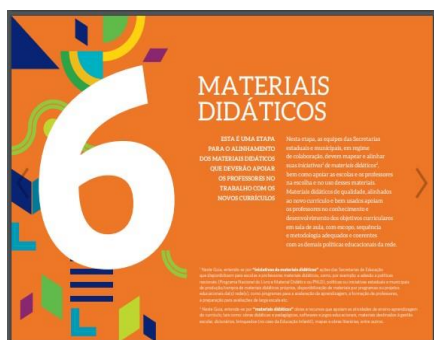
4 Preparar a Coordenação Estadual de Currículo para o planejamento e execução da formação continuada para os novos currículos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 36.



5 Preparação para a chegada dos novos currículos alinhados à BNCC às escolas de todo o país: revisão dos projetos políticos-pedagógicos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 65.



6 Materiais didáticos – Etapa de alinhamento dos materiais didáticos que deverão acompanhar os professores no trabalho com os novos currículos.

Fonte: BRASIL, 2018, p.76.

Cabe ressaltar que a sétima dimensão ainda está em construção.

O Guia de Implementação, enquanto política vinculada à BNCC, traz uma produção curricular externa ao contexto das SEMEDs, como apontado acima, e bem planejada por seus técnicos/especialistas.

Por essa concepção de currículo, tanto para secretarias de Educação quanto para escolas, alunos e professores têm papéis secundários na produção curricular, visto que o Guia de Implementação encaminha previamente percursos/trajetos que se evidenciam pelo/no documento por questões curriculares predefinidas, como se elas pudessem ser úteis em qualquer modelo de processo que as redes estaduais/municipais venham a definir como proposta.

A intencionalidade dessa configuração curricular marca uma produção política que traz implicações diretas por ser impositiva na/para a organização do trabalho nas SEMEDs, pois elas passam a reestruturar seus currículos por meio de um guia que serve como referência às aprendizagens essenciais elencadas pela BNCC.

A questão que nos mobiliza ao trazer ao cenário de pesquisa a BNCC na articulação com o ProBNCC e o Guia de Implementação é tentar compreender como essa política será negociada junto aos seus atores em contextos locais específicos, como as SEMEDs da Baixada, uma política impositiva que “tenta” tornar as SEMEDs espaços de reprodução de saberes.

Pautando-nos pela desconstrução da ideia de totalidade, universalismos e linearidades serão problematizados como num *continuum*, que também contará com as contribuições do movimento de descolonização da infância, movimento que questiona a presença de ações colonizadoras no cotidiano escolar como forma de produção de um discurso hegemônico.

É pensando na possibilidade de tradução desse movimento político entre o geral e o específico que a passagem pelas SEMEDs da Baixada Fluminense se torna um caminho profícuo para nossas análises.

2.1 Os caminhos que me levam...Qual o melhor trajeto? Perspectivas teórico-metodológicas como caminho

□ não há prescrição possível. Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. (COSTA, 2007a, p. 19)

Quando trago como título “Os caminhos que me levam...Qual o melhor trajeto?”, interessa-me problematizar qual o sentido de caminhos percorridos no entrecruzamento com novos conhecimentos que me permitem deslocar, pelos referenciais aqui assumidos, num novo e peculiar caminho. Indago quais marcas, pegadas, vestígios são deixados no ato de trilhar o caminho, de fazer um novo/outro caminho.

Um novo caminho me ajuda a refletir sobre esse movimento de (re)leitura como uma alusão a partir das minhas passagens em duas SEMEDs na Baixada Fluminense – meu trajeto, minhas idas e vindas, meus deslocamentos diários, pois resido na capital, na cidade do Rio de Janeiro, e tenho diariamente como pergunta: que trajeto fazer?

Meus percursos até o trabalho levantam algumas premissas de pesquisa (percursos embasados teoricamente desde o início desta tese); minha inquietação sobre qual o melhor caminho a percorrer me permite sempre criar rotas de escape – pois tenho a Via Dutra e a Via Light como opções de fluxo – e, nesse percurso longo com que me deparo cotidianamente até Nova Iguaçu, independente da rota escolhida, minha alegria é entrecruzar de uma só vez, como num passe de mágica, os vários municípios que compõem a Baixada Fluminense. Um único caminho? Qual sentido de caminho me propicia a pensar esse processo de investigação em alusão à minha rota de trabalho?

A questão que se vislumbra nesta seção se esmera a partir dos sentidos de caminho percorrido como percurso investigativo, sentidos que são tecidos cotidianamente por meio da negociação pela/na luta de poder; uma luta travada discursivamente torna o caminho de pesquisa o espaço do “entre-lugar da enunciação” (BHABHA, 2013). Em Frangella (2019), temos contribuições para pensar esse percurso investigativo como “espaço significativo de construção de múltiplas histórias que não se unificam”, tecidas por sujeitos que, a partir de seus distintos pertencimentos, se constituem no jogo discursivo de condensação de sentidos sobre pesquisa, verdade, conhecimento, currículo, mesmo que de forma precária e contingente.

Ao seguir esses percursos, rotas, fluxos, deixo meus rastros (e carrego outros), dada a imbricação pesquisadora/objeto, o que constitui para o trajeto uma empreitada cheia de riscos por causa da condição ambígua que delimita o espaço da enunciação, o “entre-lugar” –

implicação com o lócus e o sujeito da pesquisa. Isso se deve ao fato de ser técnica na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, espaço-tempo em que também atuei como docente na Educação Infantil e um dos locis da pesquisa na Baixada Fluminense.

Nessa direção de construção dos sentidos de caminho como constructo teórico-metodológico para este trabalho, parto do entendimento de que não há neutralidade em nossas opções de pesquisa e, como Fischer, observo que elas “são sempre de algum modo políticas” (2007, p. 52). Entendo que a pesquisa não se separa da vida do pesquisador e, assim, “estamos imersos nesses problemas e possibilidades, falamos e nos inquietamos a partir deles, como simples mortais, e como pesquisadores também” (FISCHER, 2007, p. 51).

Portanto, quando concordo com Fischer (2007) em que não há neutralidade em nossas opções de pesquisa, acredito que são constituídas e (res)significadas cotidianamente pelos atores sociais ali imersos numa dada relação de poder. É dessa forma que entendo que o modo como trilhamos esse trajeto reflete de certo modo uma escolha política. Acredito que os sentidos de caminho e de nossas escolhas no processo investigativo são opções que se dão pelo/no campo político. Assim, concebo teoria e método como algo indissociável e advogo em prol da questão metodológica não como um conjunto de técnicas e regras neutras que podem ser aplicadas a qualquer objeto empírico; desse modo, questões de cunho metodológico nesta tese somente podem ser compreendidas a partir de um conjunto mais amplo de postulados ontológicos e epistemológicos (HOWARTH, 2005).

Nesse sentido, rechaço a homogeneização de princípios e regras de produção de conhecimento científico, por acreditar que é trilhando o caminho, fazendo o caminho, deixando e levando consigo as marcas desse trajeto que construímos uma proposta de investigação; por esse motivo, alinho-me a Lopes quando a autora afirma que “o objeto de pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação” (2006, p. 620). Para ela, “teorias favorecem uma operação que propicia determinadas análises e conclusões, o que incide no bloqueio de outras. Respondem também a contingências das trajetórias de cada um de nós como investigadores” (LOPES, 2016, p. 5).

Ainda em Lopes (2006), nessa linha de argumentação crítica, há uma perspectiva normativa como precursora metodológica: ressalta “o caráter de construção social do conhecimento”, o que nos traz como compreensão que a análise epistemológica “não é realizada do ‘alto’, de um lugar ‘fora da pesquisa’ fora da ação cotidiana de pesquisar” (p. 621); é, sim, concebida na construção coletiva e histórica, o que defronta uma visão de ciência desinteressada, supostamente neutra e objetiva, implica o questionamento da razão cartesiana e de uma concepção

totalitária de verdade e conhecimento posta pela epistemologia da ciência moderna como insuficiente para dar conta das problemáticas contemporâneas (COSTA, 2007).

Tal ruptura com as tradições universalistas modernas pelas perspectivas pós-modernas e pela revisão pós-estrutural favorece a ampliação de questões, alargando as possibilidades de modelos analíticos e interpretativos aos pesquisadores, pois o desafio emerge na busca por possibilidades metodológicas que permitam apreender o objeto de pesquisa num esforço de articulação entre teoria e prática, ou seja, buscar uma simbiose entre teoria e método (OLIVEIRA, 2017).

Ainda quanto aos efeitos das perspectivas pós-críticas sobre as pesquisas, Gastaldo (2013) ressalta a possibilidade de produção de “conhecimento contextualmente específico”, uma vez que, no âmbito desse registro, não se pretende constituir uma teoria geral da sociedade, tampouco a proposição de regras universais e explicativas sobre o funcionamento do social. Certa proposição da autora faz referência à construção de um percurso de pesquisa que não está dado *a priori* e à defesa do exercício de construção de novos itinerários que se articulem aos objetos de estudo que propomos, ainda que isso ponha em suspensão as formas existentes de fazer pesquisa.

Nesta tese, a partir de um constructo metodológico que se constitui por meio de um trajeto a ser construído discursivamente, passo a interrogar os sentidos postos no ato de atribuir sentido/significado ao objeto de investigação; encontro minhas rotas de escape como outros/novos caminhos possíveis; revejo meu problema e reavalio o percurso. Isso provoca que meu “eu” pesquisadora se constitua pela/na ambivalência discursiva como um processo constante de negociação com o lócus, como meu próprio objeto de investigação, o que me faz de certo modo tecer críticas a padrões da ciência moderna e instaurar o que denominaria “uma nova abertura” para o papel/função do pesquisador nesse cenário movediço de construir sempre novos caminhos como processo investigativo. Por essa perspectiva, ponho em dúvida o que está dado como verdade científica, abro meu olhar para aceitar que na trilha sempre haverá o inesperado, em que não há mais espaço para verdades absolutas como dadas, inclusive sobre o que eu mesma penso/escrevo.

Esse movimento desconstrutivo sobre o meu modo de ler/escrever esta tese me instiga a desencadear “atitudes metodológicas”, nas palavras de Fischer (2003), as quais se farão subsequentes nos próximos capítulos de análise. Dessa maneira, assumo que o social resulta de uma construção discursiva, que, nas palavras de Oliveira (2017), não há outra possibilidade a não ser pensar o cenário de investigação como um texto produzido contingencialmente, que as coisas não são óbvias, naturais ou inocentes e que não remetem à realidade em si, tampouco a

uma experiência vivida pelo pesquisador (p. 55).

Essa compreensão traz implicações para pensarmos a relação entre o pesquisador e seus sujeitos, na impossibilidade de fixar o significado, uma vez que nossas pesquisas se relacionam na/pela linguagem por estarmos imersos em lutas discursivas, sempre marcadas pelas relações de poder; na crítica há uma compreensão do discurso como totalidade; ele se faz/(re)faz na prática articulatória da qual fazem parte os elementos discursivos e não discursivos.

Quando assumimos a compreensão da produtividade da linguagem nesta tese como constituidora de práticas e sujeitos, assumimos o entendimento de que palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades e subjetivações, o que recai para “nós”, pesquisadores que tentamos analisar enunciados de modo a “apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva” (FISCHER, 2003, p. 373).

Reconhecer a pesquisa como prática discursiva requer de nós, pesquisadores, uma atitude desconstrutiva atrelada ao que Fischer (2003, p. 224) sinaliza como “uma imersão meticulosa, cuidadosa, minuciosa, nos materiais empíricos”; assim, necessitamos aprender a descrever o processo pela tradução/compreensão os múltiplos contextos e, dessa maneira, já nas palavras (OLIVEIRA, 2017), fazer emergir as reticências, as descontinuidades, o espaçamento e a diferença. E, assim, enunciar o papel do pesquisador, que

apresente uma atitude de questionamento perante as verdades sedimentadas que por vezes estão à espreita de nossas pesquisas à espera de confirmação. Trata-se de arriscar a pensar diferente do que pensamos, de olhar com outras lentes aquilo que já estávamos acostumados a ver e de abandonar a mesmice da causalidade linear (OLIVEIRA, 2017, p. 57).

Tal postura somente ocorrerá a partir do momento que problematizarmos nosso próprio percurso da pesquisa e os resultados concebidos por ela como caminhos trilhados e significativamente compartilhados/negociados, não a partir de uma busca de equivalência de palavras, mas como movimento de interação dialógica e constante com o outro.

Assim, para fortalecermos nosso debate atribuído ao sentido de caminho percorrido, do papel do pesquisador e de fazer pesquisa como processo investigativo que se dá em meio a um movimento discursivo, trago mais uma contribuição para esta reflexão: a perspectiva derridiana, a fim de endossar nossa discussão no que está sendo posto aqui, quando contextualizamos o ato de fazer pesquisa/pesquisar como desafio metodológico na contemporaneidade a partir dos registros de pesquisas pós-estruturais.

Trazer a perspectiva derridiana ainda nesta seção da tese não apenas fortalece como amplia o que foi dito/escrito/traduzido. Assim, coloco em debate o conceito em questão que

encontra em Derrida seu aporte teórico, pois não há como falar de caminhos trilhados sem falar de escolhas de rotas/trajetos até mesmo como escape. Como se dá essa decisão? Como ela se imbrica no ato de fazer o caminho? De fazer pesquisa? Em Derrida, a decisão é uma resposta ao dever, que sempre se dá em um terreno indecidível. Nesse processo, ressalto que o ato de decidir num terreno indecidível não implica a incapacidade para decidir, mas compreender o caráter contingencial de toda decisão. Oliveira (2017) esclarece que não há como fundamentar racional e radicalmente as razões que a subjazem, uma vez que hesitação e decisão habitam o mesmo terreno.

Para Wolfreys (2009, p. 71), “dizer eu é responder. [...] A decisão é sempre uma resposta, ela é aquilo que fere e anuncia uma fronteira ou borda que deixa o traço que ela executa, mesmo que ela o observe na página em branco”. Contudo, cabe frisar que tal decisão não é operada por um sujeito consciente das consequências dessa ação, mas “por um sujeito que se constitui ao dar a primeira resposta possível: ‘eis-me aqui’” (DERRIDA, apud COSTA; LOPES, 2013, p. 54).

A decisão no terreno do indecidível, para Derrida (2004), é o que interrompe a regra, o possível, e sempre é a decisão em vista do outro em mim. Para Lopes (2018), a decisão será sempre relacional, dependerá de múltiplas práticas de identificação em contextos singulares, dos muitos outros com os quais tais práticas se constituem, da tradução em jogo nessas relações.

Por esse viés relacional que se estabelece pela tradução em jogo nas relações em contextos singulares, percebo o percurso de minha pesquisa como uma decisão do caminho a ser trilhado mesmo em terreno indecidível. Concebo a pesquisa como processo de produção de sentidos, cujos caminhos vão sendo construídos discursivamente, e como resposta articulada pelo/no ato de decidir não como um fundamento, mas por conceber que a estrutura do caminho será sempre deslocada, que somente dessa forma os eventos acontecerão e decisões serão tomadas; e que “respostas” não estão prontas/dadas; dessa maneira, nunca serão encontradas em nenhum lugar (OLIVEIRA, 2017). Compreendo esse espaço da decisão como condição para emergência do sujeito, um espaço para sua constituição em atos de identificação múltiplos e provisórios (LACLAU, 2003).

Esse movimento nos permite inferir que “não há problemas em si, guardados em algum lugar, à espera de serem desvelados, para que por fim se prescreva uma solução” (LACLAU, 2003, p. 23), porque nas práticas linguísticas o ato de significação tem efeito de construir os fenômenos a partir de “nossos olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO 2007, p. 30). Nessas condições, “a discursividade é uma condição ontológica da constituição de todo objeto e de toda realidade experienciada pelos sujeitos”

(OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1.329). Para esses autores, a tarefa primordial de um pesquisador na perspectiva discursiva é a problematização, ou seja, seu papel é construir teoricamente o problema de investigação.

É dessa forma que a institucionalização da BNCC me move a pensar a problemática posta pelas políticas curriculares no movimento da Educação Infantil, um movimento político que, em âmbito nacional, traz – por meio de programas, *sites* oficiais, guias de implementação, formação continuada – materiais de apoio que de forma impositiva enunciam propostas curriculares que “tentam se legitimar” pelos pactos interfederativos. As SEMEDs tornam-se parceiras catalisadoras que asseguram tal “implementação”. Então, como pensar uma perspectiva teórico-metodológica condizente com o referencial com o qual dialogo sem correr o risco de gerar essencialismos/universalismos às nossas (re)leituras? É um dilema com que me deparo na ambivalência enquanto pesquisadora/técnica na SEMED.

Um único caminho? Não! As possibilidades de caminhos, de desvios, de rotas, de fluxos em minha trajetória ao trabalho me fazem pensar/analisar a pesquisa pós-estruturalmente, pois suspendem a ideia de uma estrutura fixa, predefinida como um único caminho e me fazem organizar ideias de análise em torno das estruturações e reestruturações discursivas, sempre contingenciais.

Durante essa rota, esse fluxo, ao entrecruzar os vários municípios, reflito que, apesar da “falsa sensação” de ser igual, um bloco homogêneo unido pelo mesmo espaço geopolítico, eles me fazem sinalizar que, pela diferença, produzem cultura por meio do processo de significações constantes, que se evidenciam pelas lutas e disputas por poder; assim, se constituem (cada município) de forma descentrada em suas histórias, seus pertencimentos e sua resistência.

Esta discussão, em que tomo a diferença como caminho e a evidencio como categoria enunciativa, possibilita a pensar a política aqui inscrita como discurso, associada aos estudos de Bhabha (2013). Dessa forma, quando tomamos a cultura como enunciação, ela passa a ser lida como produção simbólica do mundo, ou seja, não há uma cultura pura, e sim fluxos culturais, de modo que não há acesso a uma única verdade essencial, pois eles se travam pelos embates, pelas lutas.

Tais perspectivas discursivas trazem, pelas escolhas metodológicas, que o caminho não é o de negar a utilização de práticas e procedimentos de pesquisa de que dispomos como forma de produção dos dados, de acesso e conhecimento de informações, mas de ressaltar que não ficaremos presos a eles, pois somente assim poderemos ampliar possibilidades e potencialidades metodológicas. Lopes e Macedo (2006) também ressaltam a importância de pôr em jogo, no processo de pesquisa, propostas metodológicas que tenham processos discursivos

como parâmetros, uma vez que o currículo, como prática discursiva, possibilita recriação pelos diferentes leitores na mesma medida que os recria. Portanto, trata-se de uma (re)leitura que, segundo as autoras, possibilita a revisão dos discursos que pretendem fixar sentidos no campo do curricular.

Nessa direção, Lopes (2015) propõe uma concepção de currículo sem fundamentos, o que nos permitiria estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, ainda que precário, segundo a autora. Essa forma de compreensão não elimina a ação política como luta por significação; ao contrário, a defesa de um currículo sem fundamentos marca a impossibilidade de definições absolutas, que nos fazem entender a impossibilidade de “descansar da negociação de sentidos” (LOPES, 2015, p. 462).

Pensar pós-estruturalmente a elaboração de pesquisas com base nessa concepção curricular trazida por Lopes (2015) traz para o bojo das discussões curriculares a indicação de que “possíveis estruturas passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas, em que a ideia de estrutura é subsidiada pela ideia do discurso” (LOPES, 2013, p. 13). O que se corporifica, a partir dessa perspectiva, é que “todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro do sistema de linguagem ou significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202).

A escolha por esse caminho de pesquisa e por essa concepção de análise se desdobra do entendimento de que os sentidos são construções sempre parciais e, portanto, nunca definitivos, o que nos faz repudiar toda e qualquer vinculação desse estudo a uma perspectiva teórico-metodológica que intente fechar sentidos.

Como sugerem Tedeschi e Pavan (2017), é a compreensão metodológica que procura contextualizar, analisar, problematizar, modificar verdades singulares, de modo que o que vale como verdade torna-se objeto de disputa (p. 3). Trata-se, portanto, de celebrar uma pesquisa em Educação que não se ampare numa avaliação do passado em nome de uma verdade, “mas para analisar o que somos enquanto permeados pela vontade de verdade” (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Nessa perspectiva, que não se assenta em verdades como totalidades absolutas e fechamentos únicos para os sentidos, é que se vislumbra nossa investigação, pois como conhecer, como mapear situações específicas em que serão delineadas propostas curriculares talvez negociáveis? Como buscar conhecer as possibilidades dos escapes locais de cada SEMED perante um arranjo curricular predefinido para infância, quando colocamos em trânsito seus desdobramentos políticos para a práxis educativa em cada rede municipal de educação?

Para tanto, nossa proposta de investigação é a aplicação de um questionário aberto aos representantes da Educação Infantil das quatro Secretarias Municipais de Educação – de Nova

Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo e Duque de Caxias, para que possamos captar os rastros desse movimento político no que concerne à produção curricular para/na primeira infância como forma de alinhá-los ou não à BNCC. Torna-se primordial sinalizar que tomaremos as SEMEDs como locus de pesquisa, tendo especificamente nas Coordenadorias de Educação Infantil, termo esse a ser assumido enquanto órgão gestor na SEMED responsável por articular as demandas políticas/educacionais com suas redes de escolas. Cabe registrar que somos sabedores de que cada órgão no âmbito das SEMED assumem diferentes estruturas administrativas e, portanto, assumem nomes específicos, como Gerência de Educação Infantil, entre outros... Assim, tomaremos neste estudo o nome Coordenadoria de Educação Infantil como um termo para tratar do espaço-tempo desse local que tem a primeira infância como primazia, para o trabalho com as crianças e suas infâncias.

Dessa forma, ao tomarmos a pesquisa como percurso, faz-se necessário sinalizar as rotas e seus muitos desvios que foram se tecendo ao longo do caminho como escapes nessa trajetória: enquanto Nova Iguaçu e Belford Roxo atenderam prontamente nosso pedido de pesquisa, inclusive tendo rápido retorno do primeiro município, onde trabalho e atuo como técnica na SEMED, Nilópolis e Duque de Caxias deram prosseguimento de forma distinta. A solicitação para a participação das Coordenadorias de Educação Infantil na pesquisa, respondendo ao questionário *on-line*, foi feita seguindo as orientações disponibilizadas nos canais oficiais das prefeituras/secretarias. Foram apresentados a todas o projeto de pesquisa, a carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ) com a anuência da orientadora e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Cabe destacar que dos municípios que compõem o *corpus* empírico da tese, apenas Duque de Caxias tem no *site* da Secretaria de Educação a indicação de setor responsável pelo acolhimento/acompanhamento de pesquisas: a Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada.

Enquanto Nilópolis não respondeu por canais oficiais à nossa solicitação de pesquisa, a SEMED de Duque de Caxias inicialmente, após envio de toda a documentação, como Carta de Apresentação, Ficha de Cadastro e Termo de Consentimento, indeferiu nosso processo de solicitação de pesquisa, alegando ainda está em processo de reestruturação curricular junto à sua rede de ensino, o que invalidaria, segundo ela, as respostas como dados de análise. Com a publicação no *Diário Oficial* da homologação da Proposta Curricular de Duque de Caxias, pudemos dar entrada novamente na SEMED com nosso pedido, tendo então nossa solicitação deferida.

O que conta como registro nesse processo são as tensões envoltas sobre as demandas de

trabalho, uma vez que Nilópolis decidiu não expor como sua Coordenadoria de Educação Infantil negocia suas demandas a partir da BNCC enquanto respostas ao nosso questionário *online*. O que se atribui como sentido para nossa pesquisa nesse movimento de produção curricular é o papel primordial das negociações imprevistas nesse processo político de análise, pois as formas como cada secretaria de Educação se comporta também se torna um dado para nossa pesquisa.

Ao trazer a negociação como possibilidade analítica de tais movimentos, para assim nos articularmos ao processo de produção de propostas curriculares locais, avaliamos que a opção pela aplicação de questionário aberto potencializa e permite rastrear a complexidade do campo proposto, quando está em jogo um processo político discursivo que tenta homogeneizar sentidos para o trabalho com as crianças na produção curricular da Baixada Fluminense. Fomos acometidos pela pandemia de Covid-19, o que cerceou inicialmente um contato direto e efetivo com as equipes integrantes da Educação Infantil, mesmo como movimento inicial, o que justifica o uso do questionário como estratégia de pesquisa.

O desafio de um questionário aberto nos traz possibilidade de (re)leitura desse jogo político em que sentidos são tecidos cotidianamente na produção curricular de cada rede, cabendo a nós avançar na busca por aqueles que estarão em jogo quando estão em pauta o currículo e a concepção de criança e suas infâncias. Nosso questionário se pautará em três eixos de análise e uma pergunta aberta:

- *eixo 1*: voltado para questões macro da política nacional curricular BNCC e seus desdobramentos locais; como as SEMEDs (res)significam o sentido de trabalho na articulação com suas redes de ensino após o advento de uma Base Comum na Educação Infantil;
- *eixo 2*: voltado para questões de como as Coordenadorias de Educação Infantil desenvolvem/organizam suas propostas curriculares para a Educação Infantil à luz da BNCC junto às suas Redes de Ensino;
- *eixo 3*: como as Coordenadorias de Educação Infantil (res)significam o atual cenário curricular para infância no pós-BNCC;
- *pergunta aberta de livre resposta*: observações que as SEMEDs, pelas óticas das suas Coordenadorias de Educação Infantil, compartilham sobre o processo da reformulação curricular na Educação Infantil do município.

Para a elaboração do questionário tomamos o movimento político de normatização

curricular como ponto nodal: focalizando nos rastros possíveis desse movimento deixados pelas SEMEDs pelas lentes das Coordenadorias de Educação Infantil. Como se dará a negociação de tais demandas políticas? Como a infância será pensada a partir desse movimento político? Assim, trazemos perguntas que nos permitam análises de negociação entre os diferentes contextos educacionais.

Pesquisar as possíveis conjugações entre os sentidos em embates que se estabelecerão entre a BNCC enquanto política curricular nacional e as SEMEDs da Baixada Fluminense no que diz respeito às possíveis produções para o trabalho com a infância faz com que voltemos nossos olhares para a análise da concepção de currículo e infância que, por meio das disputas/deslizamentos, vão se desdobrando das premissas defendidas pela BNCC nos contextos locais.

Contudo, acreditamos que uma análise documental já demonstra muito os desdobramentos como espaços/interstícios das SEMEDs da Baixada para negociar, em seus repertórios pedagógicos, as propostas concernentes às políticas da base como arranjo curricular. Assim, traremos a possibilidade de construção não de um processo de pesquisa linear com propostas fechadas, mas sim de um movimento de estudo e pesquisa que desconstrua a ideia de totalidade, universalidade de uma proposta política curricular específica.

Partindo dessas considerações, entendemos que esta pesquisa se preocupa com as negociações que se darão em âmbitos locais, no caso das SEMEDs, no processo de criação curricular, dada a necessidade de universalização curricular para a Educação Infantil. Dessa forma, nós nos debruçaremos para realizar no próximo capítulo nossas análises documentais a partir por meio das Propostas Curriculares de Educação Infantil de quatro Secretarias Municipais de Educação: Nova Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo e Duque de Caxias. Assim, como forma de (re)leitura desse movimento de produção curricular, traremos nosso questionário *on-line* como evento discursivo, um capítulo de análise sobre a produção curricular na primeira infância pelas lentes das Coordenadorias de Educação Infantil.

3 ENTRE GUIAS E BASE, PROPOSTA E IMPLEMENTAÇÃO: NOTAS PRELIMINARES SOBRE OS SENTIDOS EM EMBATES DE CURRÍCULO, CRIANÇA E SUAS INFÂNCIAS

Ao optar por investigar as Propostas Curriculares das Secretarias Municipais de Educação, ressaltamos nossa preocupação frente às disputas pelos sentidos de currículo e criança que se tecem a partir desse movimento curricular nacional. Podemos ressaltar que, após análise documental da BNCC, do ProBNCC e do Guia de Implementação, consideramo-la uma proposta curricular que avança numa vertente instrumental, em que o currículo é reduzido a uma simples organização de conteúdos produzidos por um corpo de especialistas/técnicos. Assim, sinalizamos que nos afastaremos dessa vertente durante nossa pesquisa.

É justamente por outro entendimento de política que tecemos críticas a um processo político que se vislumbra a partir de formulações curriculares que negam as vozes dos seus atores sociais em âmbito local, por considerar a “implementação da política” papel oficial do Estado; assim, nos distanciamos de uma perspectiva que tenha nos estudos sobre políticas educacionais um modelo analítico que reduza política às ações do Estado. É necessário salientar que, nesse movimento de estudo do campo de políticas de currículo, há predominância de muitos estudos que ainda se articulam à ideia de política como produção do governo, direcionando as escolas para a implementação.

Essa ideia, ao caracterizar um movimento verticalizado (na relação de poder) de implementação de políticas, tem se voltado cada vez mais para direcionamentos que reforçam não somente a força, mas também a centralidade das ações do Estado, sem, contudo, considerar as forças locais na constituição e significação de tais políticas. Essa compreensão de política encontra na perspectiva estadocêntrica um pressuposto básico à sua centralidade, dada sua relação direta com o capital, o mercado, a ideologia, a classe social e as ações globais (LOPES; MACEDO, 2011).

Tais estudos compreendidos nesta pesquisa por comunidades epistêmicas têm nas suas abordagens analíticas um sentido restrito à ideia de implementação ao reduzir as ações do Estado a uma instância definidora dos sentidos das práticas sociais, enquanto instância produtora – a centralidade no campo oficial da política a ser implementada. Dessa maneira, a centralidade do Estado na sua relação com o capital passa pela primazia no que concerne à definição das políticas educacionais. Para Oliveira (2017, p. 43), essas pesquisas “adotam esse referencial analítico, buscam relacionar processo local com a agenda do Estado, não obstante que isso, por vezes, seja inconciliável”.

Para Lopes e Macedo (2011), esse registro teórico somente pode ser compreendido a partir da junção de três grupos da estrutura social: o Estado, a economia e as instituições da sociedade civil. Portanto, as teorizações acerca das políticas buscam, por meio dessa tríade, uma compreensão estrutural das relações sociais centradas numa concepção marxista, pela qual intentam analisar a complexidade dos fenômenos sociais; segundo Oliveira (2017, p. 43),

com base nessa abordagem, existe uma estrutura econômica que determina as políticas, numa relação que em geral estabelece vínculos com o mercado. Isso, porém, não significa uma simples redução do Estado à economia, tampouco se pode afirmar sua total autonomia, dada a existência de um conjunto de problemas que demandam do capital.

Com efeito, a teoria estadocêntrica, na tentativa de realizar uma análise de política, reconhece o papel central do Estado como referencial analítico e sua relação com o capital. Todavia, a autora preconiza que, ao manter como foco central das análises as ações do poder centralizador dos limites e as possibilidades de implementação de propostas oficiais, esses estudos em larga escala desconsideram as ações da sociedade civil na política ou as tensões entre ambas no conjunto de problemas que demandam do capital social.

Nossa defesa, com base nessas ponderações, é ampliar as discussões teóricas nas pesquisas em políticas de currículo com o intuito de superar tais binarismos entre os modelos de análise, tanto no que se refere à concepção que entende a ação do Estado como verticalizada no que concerne à implementação de políticas públicas educacionais quanto ao papel “executor” das secretarias de Educação com suas escolas quando relegadas a um papel de “subordinação” no ato de implementar tais políticas. Refletir sobre a reestruturação curricular apresentada por cada município é, de certa forma, vincular as práticas dos processos sociopolíticos mais amplos, quando eles reestruturam seus documentos curriculares à luz da BNCC não mais numa visão estadocêntrica de “implementação” de políticas de currículo.

Apresentar os rastros que apontem as possíveis negociações nessa imbricada relação entre políticas curriculares nacionais e seus entes federados – secretarias estaduais e municipais de Educação – nas disputas de poder é primordial, especialmente quando elas mantêm resistência ao produzir e lutar por autonomia do processo educativo (implementação verticalizada) para além de uma visão estadocêntrica. Assim, quando pensamos nessa impossibilidade de implementar essa visão estadocêntrica, articulamos nosso debate às ponderações de Lopes e Macedo (2011) quando encaminham discussões sobre concepção de política como guia para a prática e assim sinalizam que essa concepção está pautada pelos estudos administrativos dos anos de 1970, num contexto em que a política se propõe como intervenção administrativa que tem como objetivo propor soluções para a prática.

Nesse sentido, as autoras destacam que, essa visão da política como guia, tão presente neste momento de reestruturações em cadeia nacional, essa não produção de mudança significativa no contexto da prática é interpretada como um erro de implementação. Quando vivenciamos a política que deve ser “implementada”, percebemos que é em nome da tão almejada qualidade na educação que esse processo de cunho administrativo se corporifica nos atuais postulados da proposta.

Defendemos, assim, na contramão desse binarismo proposta x prática, uma produção política que se constitui em múltiplos contextos, produzindo diferentes sentidos. Acreditamos nas significações constantes que nascem pelas várias leituras e (re)leituras e, assim, ratificamos que nesta relação imbricada sempre novas (res)significações passam a existir. Compreendemos, com base em Lopes e Macedo (2011), que as políticas curriculares se constituem em um fluxo de significações constante e ininterrupto permeado pela diferença. É dessa forma que ressaltamos a impossibilidade de a Base ser potente para compreender esse movimento curricular como contingente.

Nessa vertente, o currículo não pode ser considerado um conjunto de conhecimentos predefinidos de forma a singularizar processos e propostas educativas que envolvam sobretudo o desenvolvimento infantil. O currículo faz parte da luta pela produção de sentidos, de concepções; é também uma produção de cultura (LOPES; MACEDO, 2011). Conceber a política como inerente ao social e o currículo como produção político-cultural me lança a problematizar o movimento de reformulação curricular vivido pelas SEMEDs, focalizando a BNCC.

Nessa perspectiva, tornou-se fundamental analisar o caráter ininterrupto da produção curricular, os processos de tradução e a agência dos sujeitos, compreendendo a enunciação como o lócus – “espaço de elaboração de sentidos que ocorre em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos nas práticas de significações” (BARREIROS; FRANGELLA, 2009, p. 69), lugar por excelência da ambivalência e da negociação (BHABHA, 2013).

O currículo como prática social faz emergir “um espaço político marcado pela contingência e luta hegemônica” (BARREIROS; FRANGELLA, 2009, p. 70). É por este viés que passo a ler esse movimento de reformulação curricular: como processo político de enunciação cultural que envolve disputas por hegemonia que, por sua vez, requerem articulação e negociação num processo constante.

Em diálogo com Lopes e Macedo (2006), proponho pensar o currículo e as reestruturações curriculares nas SEMEDs como espaço-tempo de fronteira, construindo um híbrido cultural. Essa postura no modo de ler e sentir o movimento de reestruturação tão contemporâneo nos possibilita tensionar a cultura global e homogênea com culturas

alternativas. Nas palavras das autoras, “o espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna fácil pensar a diferença” (MACEDO, 2006, p. 290).

É então na perspectiva do currículo como espaço liminar que “as culturas presentes negociam com a diferença do outro” (MACEDO, 2006, p. 292); dessa maneira, me proponho a investigar as contingências que levam ao discurso da homogeneização, mediante ao que podemos chamar de “unificação” de propostas curriculares das SEMEDs, analisando as tentativas de bloqueio e as possibilidades do diferir em meio ao processo de produção curricular.

Pelo processo de diferir em meio a esse processo de produção da política curricular nacional podemos citar o *Documento curricular Seeduc: contribuições críticas de especialistas*, que, ao debater as atuais circunstâncias políticas e sociais brasileiras, ressalta o complexo panorama de uma força hegemônica pautada pela/na intenção excludente das decisões em Educação e, portanto, assumem o compromisso de que,

como professores e gestores educacionais no Estado do Rio de Janeiro, assumimos o compromisso de zelar pelo direito à diversidade de estudantes, professores e comunidades, de maneira que isto se reflita no documento curricular em análise. Acreditamos também na profissão docente qualificada e legitimada em seus direitos de escolhas pedagógicas, desde que sejam sempre garantidas as práticas inclusivas, contextuais e autorais (SEEDUC, 2019, p. 14).

O grupo composto pelas representações de entidades educacionais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); a Associação Brasileira de Currículo (AbdC), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); e pelo Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – FEERJ, em decorrência dessa parceria, organizou um parecer crítico a fim de subsidiar o Conselho Estadual de Educação (CEE) no parecer relativo ao *Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro* e, assim, ressalta:

Este texto foi produzido a partir da encomenda realizada pelo Fórum Estadual de Educação para subsidiar o Conselho Estadual de Educação (CEE), atendendo à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular nos estados e municípios brasileiros (SEEDUC, 2019, p. 40).

Esse documento apresenta os textos analíticos dos especialistas por área, etapa e modalidade de ensino e outros na elaboração do Relatório Avaliativo e da Deliberação que foram preparados pelo Conselho Relator e apreciados pelo Conselho Pleno do CEE-RJ (SEEDUC, 2019). Pela parceria obtida, vislumbrou-se um planejamento de atividades que

norteariam a confecção do relatório avaliativo pelo CEE com meta de elaboração de relatório avaliativo do *Documento Curricular da Seeduc* e posterior confecção de minuta normativa a ser submetida ao Conselho Pleno da CEE-RJ para apreciação, homologação e publicação com objetivos de:

1. Apresentar a análise do Documento Curricular da Seeduc realizada pelo conjunto de professores especialistas, indicados por diferentes instâncias educacionais e referendados pelo CEE-RJ.
2. Debater as sugestões apresentadas pelo conjunto de especialistas sobre o Documento Curricular (SEEDUC, 2019, p. 4).

Assim, por esse documento é ratificado que a presente orientação curricular a ser seguida pelos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro deve contemplar

concepções curriculares que reconheçam e valorizem as localidades, seus saberes e especificidades, a diversidade de ordem étnica, de gênero, cultural, social, política e econômica, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o reconhecimento das culturas, das ciências e das artes como fundamentos para as escolas, como espaços de pluralidade e democratização de conhecimentos; a perspectiva inclusiva, emancipatória e crítica (SEEDUC, 2019, p. 11).

Mediante essas proposições curriculares da Seeduc (2019) que visam nortear a produção curricular nas redes públicas de ensino no Estado do Rio de Janeiro, o parecer crítico elaborado pelas diferentes entidades científicas analisa um documento de redação imprecisa em relação aos seus propósitos; apresenta controvérsias quanto à sua própria definição política; assinala também que o documento traz uma discussão preconceituosa e defasada sobre políticas de formação docente que sugerem concepções arcaicas, portanto já superadas, em torno da instrução fônica de ensino na alfabetização, negando assim estudos/pesquisas mais atuais, democráticos e avançados em Educação; não apresenta de forma clara as bases teóricas nem os referenciais bibliográficos que alicerçam suas escolhas pedagógicas.

No que tange especialmente à Educação Infantil, as críticas são contundentes pelo binarismo criança \times estudante, pois a criança da Educação Infantil se torna o estudante do Ensino Fundamental, o que traz apontamentos sobre a necessidade de o documento registrar o que se compreende por criança e estudante. Pela crítica, subentende-se que crianças estão na Educação Infantil e os estudantes no Ensino Fundamental.

De acordo com o Parecer, crianças são consideradas de 0 até 10 anos, ou seja, temos, a partir desse grupo etário, crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O parecer prossegue e levanta questões pertinentes sobre como pensar propostas pedagógicas para a infância a partir de um documento que não traz uma definição clara de concepções importantes como de currículo e de infância.

O parecer crítico da Educação Infantil ainda encaminha considerações em termos de:

predominância da Psicologia como campo que fundamenta o debate sobre a aprendizagem infantil; no que diz respeito à avaliação, é indicado que não traz discussões sobre avaliação na Educação Infantil e seu papel de acompanhar e registrar seu desenvolvimento; as subdivisões entre bebês e crianças pequenas não fazem distinção no conceito de criança e bebê nem distingue crianças bem pequenas de crianças pequenas; traz a concepção de currículo como se ele se reduzisse a listas de conteúdos obrigatórios; por fim, sinaliza um documento muito extenso que incorre no risco de gestores e professores se prenderem apenas aos quadros finais.

Trazer um breve recorte do *Documento Curricular Seeduc: Contribuições Críticas de Especialistas* (2019) é entender a política como contingencialmente produzida, em que atores (res) significam a todo momento documentos oficiais previamente desenvolvidos. Propomos, assim, uma reflexão sobre a reelaboração curricular na qual as SEMEDs estão envolvidas nesse contexto de produção política; achamos necessário neste capítulo irmos tecendo os caminhos da produção dessa política curricular em questão, a BNCC, para irmos alinhando, com quaisquer que sejam as novas demandas para o trabalho das secretarias de Educação, esses movimentos com o ProBNCC e o Guia de Implementação, de como articular o movimento de institucionalização da Base.

É dessa forma que traremos as secretarias de Educação com suas produções para que possamos encaminhar nossas análises a partir de quatro municípios da Baixada Fluminense. Pensar propostas curriculares como textos ambivalentes nos permite a um só tempo a produção de negociações para sua legitimação e a articulação de zonas de escape. Tendo nesse processo a incorporação de novos/outros sentidos, a legitimação de certos discursos em detrimento outros passa a ser vista não mais como uma deturpação ideológica, nas palavras de Oliveira (2017), nem como quebra de hierarquias, mas, conforme Lopes e Macedo (2006), como abertura a leituras heterogêneas que expressam a recontextualização por hibridismo.

Nessa busca, procuro analisar o material produzido pela/na reestruturação curricular das SEMEDs da Baixada Fluminense, entendendo-o como tarefa impossível, na medida em que a linguagem não é transparente e sempre comporta algo do intraduzível. Compreendida dessa forma, como tradução, a análise documental não buscará desvendar sentidos ocultos, tampouco instituir princípios que possam ser aplicados a outras situações, mas construídos num “processo de leitura múltiplo, informado por uma rede intertextual de significados, aberto a uma infinidade de traduções, construídas com base na diferença” (ALMEIDA, 2011, p. 81).

Dessa maneira, nossa postura adotada pela/na noção de tradução revela “um modo de leitura e o tradutor como produtor de significados, uma tarefa impossível, porém necessária, uma vez que atendemos o chamado” (OLIVEIRA, 2017, p. 58). Por esse entendimento, percebo

esse “chamamento” como intrínseco ao pesquisador quando nos deparamos com esses materiais empíricos busco, então, compreendê-los por meio da formação de cadeias discursivas que deixam entrever o processo político de produção e enunciação curricular, apresentando a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos pertencentes ao processo de constituição da proposta curricular.

Vale ressaltar que sinto esse movimento de análise/investigação desses materiais somente compreendido pela/na multiplicidade dada pela polissemia de vozes que são de certa forma atravessadas pelas falas, porém destaco, dentro desse contexto polissêmico, vozes únicas, de sujeitos únicos, por serem muitas vozes dentro de uma só voz. Assim, relembro mais uma vez em *Direito de narrar*, de Bhabha (2014), um potencial teórico para/na análise, na medida em que não há um discurso original.

Quando sinalizamos a polissemia na fala de um único sujeito mediante muitas vozes, ressaltamos que esse direito de narrar as vozes que se enunciam é constituído por discursos que são atravessados sempre por outros discursos; “as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e os sentidos das palavras e expressões variam nesse postulado de voz para voz, [apesar de] nossos esforços racionalistas e unificadores” (SILVEIRA, 2007, p. 80).

Portanto, não se trata de uma operação que se vislumbra pela/na busca por equivalência entre palavras, mas de um movimento de interação dialógica com o outro, na qual o tradutor busca “as entranhas” de um suposto original para que, nesse movimento de produção, seja produzida uma semelhança/dessemelhança, uma vez que o texto traduzido é outro, ainda que elas se refiram a uma mesma obra (BEZERRA, 2012).

Ao interpormos um espaço de interação dialógica e ao refutarmos a possibilidade de repetição absoluta de um dado texto, teremos um espaço de contestação discursiva em que a tradução se reinscreve e reverbera as contingências, envolvidas no processo de transformação social (BHABHA, 2013), fazendo emergir outras posições e possibilidades enunciativas. Por esse entendimento, por esse modo de pensar, não há uma perspectiva por assim dizer monista de análise que fixe as falas para que delas sejam extraídas verdades. Nesse movimento de tradução, Frangella (2013) resalta como questão analítica a responsabilidade com o outro, na medida em que produzimos pesquisa “a partir do encontro com o outro em contextos singulares” (p. 14).

Para Costa e Lopes (2013), a responsabilidade funda o sujeito e consiste em assumir a incapacidade de deter o conhecimento, sobretudo de expressar que não se pode saber tudo; o que tentamos e podemos fazer é uma apreensão parcial e diferencial. Dessa forma, o processo de subjetivação desencadeado pelo outro é algo contextual que implica responsabilidade e decisão.

Assumir a pesquisa desses materiais das SEMEDs numa perspectiva de tradução nos faz, de certo modo, romper com a lógica explicativo-interpretativa e nos afasta do perigo iminente de produzirmos homogeneizações e generalizações; “mais que buscar semelhança e ordenamento, [...] nos impele à busca por cisão – a operar por criar espaçamentos que permitam a produção de outros sentidos que não retomam o original, mas o reconfiguram, ampliam” (COSTA; LOPES, 2013, p. 19).

3.1 O movimento de reformulação curricular: as Coordenadorias de Educação Infantil enquanto contexto de produção de políticas curriculares para a infância na Baixada Fluminense

Nesse percurso como caminho sem rotas *a priori*, vejo-me em meio à produção da política curricular por meio da análise documental, teço uma (re)leitura, por meio do conceito de tradução em Bhabha (2013), dos textos das políticas dos Municípios da Baixada Fluminense. As negociações tornam-se uma constante e se fazem notórias a partir das SEMEDs em diálogo com sua rede de ensino, diálogos em forma de articulação política, que tensiona e problematiza o próprio sentido de currículo e infância.

Por meio de um processo político, propostas pedagógicas/curriculares são revisadas e se consubstanciam nesse jogo de (res)significação em que concepções teóricas disputam a forma como cada SEMED “conduz/orienta” os percursos pedagógicos a partir das escolhas de seus pressupostos teóricos e metodológicos para o trabalho com os pequenos. Noto nesse processo de produção curricular de Secretarias de Educação *x* Proposta de reformulação curricular os rastros discursivos como “gatilhos” (umas SEMEDs mais que outras), formas discursivas de negociar a BNCC como política instituinte de políticas curriculares – a Base –, como instrumento regulador das práticas pedagógicas nos contextos locais.

É pensando justamente nas práticas pedagógicas/curriculares nos contextos locais, dada a condicionalidade dos sujeitos/lugares, que retomo a ideia de secretaria municipal de Educação (SEMED) como lugar de fronteira e apresento as Coordenadorias de Educação Infantil a partir de uma perspectiva pós-colonial, como instituições híbridas constituídas por sujeitos diferentes e que, por isso, vivenciam experiências singulares cotidianamente.

Ao compreendermos as Coordenadorias de Educação Infantil no âmbito das SEMEDs como instituições de espaço-tempo de fronteira, temos a riqueza de explorar os rastros do movimento político curricular a partir das configurações específicas de cada Secretaria de Educação - um desafio que se coloca como um ponto nodal para discutirmos as experiências

curriculares significativas de cada rede municipal de ensino e seus desdobramentos para/na consecução dos documentos curriculares oficiais.

Dessa forma, rompemos nesta tese com as perspectivas que tendem a polarizar sobretudo currículo formal \times currículo em ação, proposta curricular \times prática curricular como métricas normativas que orientam e até mesmo estimulam formas de se pensar a própria reforma curricular como um processo constituído de etapas fixas e com fases distintas, em que inicialmente são concebidas as propostas curriculares (matriz curricular) para que num segundo momento se dê a implementação e posterior avaliação da sua operacionalização.

Ressaltamos que esse processo político de conceber a produção do currículo como operacionalização fixa é refutada neste estudo; assim, essa produção curricular pode ser elucidada nesta pesquisa quando conectamos o currículo infantil e o (res)significamos nesse contexto de produção política pelas Coordenadorias de Educação Infantil como instituições de fronteira. Portanto, ao (res)significarmos as Coordenadorias de Educação Infantil no âmbito das SEMEDs como espaço-tempo de fronteira, rompemos de certa forma com a ideia de um processo político subsidiado por etapas fixas e predeterminadas como algo que universaliza/essencializa/totaliza procedimentos vistos como padrão nessa produção curricular e, assim, por essa visão, derrubamos a ideia das SEMEDs como catalisadoras de determinada política, sendo apenas um elo para que, pelas Coordenadorias de Ensino, se viabilize na prática a política em voga.

Como espaço-tempo de fronteira, as Coordenadorias de Educação Infantil passam a ser (res)significadas com o intuito de visibilizar sua condição de espaço-tempo de tradução cultural, como ponto de interseção, de circulação de ideias e interação de pessoas e discursos. Essa leitura implica pensar tais coordenadorias para além da lógica binária centro/margem ou dentro/fora, dando voz às produções culturais locais.

É a partir desse entrecruzamento na produção curricular que se dá a partir das SEMEDs pelas Coordenadorias de Educação Infantil como lugar de fronteira e de currículo como espaço discursivo que nos alinhamos a Oliveira (2017, p. 110), que defende que “o currículo não se encerra na produção de um documento, tampouco começa em um momento ou atividade específica, antes é um processo contínuo de significação”; assim, pontua o próprio currículo como discurso que produz sentidos e projeta identidades, ressaltando que, todavia, esse sentido não é único. Oliveira (2017), ao concordar com Lopes (2014), ratifica que estamos o tempo todo a negociar os sentidos no transcorrer do processo.

Assim, ao trazer as atuais propostas para o currículo da Educação Infantil das redes municipais de ensino da Baixada Fluminense analisadas nesta tese, observo que é pelas

Coordenadorias de Educação Infantil das SEMEDs que se vislumbra o trabalho de traduzir as orientações emanadas tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil como pela própria BNCC – o movimento de (re)significar os textos das políticas a partir de suas próprias experiências. Tal asserção me leva a analisar que os textos das políticas são sempre (re)criados e (re)significados a cada leitura uma vez que os sujeitos que compõem as equipes nas SEMEDs trazem suas histórias, suas experiências e seus valores, a partir dos quais leem os textos políticos; isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras (LOPES; MACEDO, 2011, p. 260).

É válido ressaltar que as Coordenadorias de Ensino das SEMEDs, mesmo à frente das sucessivas reuniões com professores para estudo e discussões das concepções que embasam a concepção da reformulação curricular, realizam por meio de seus interlocutores (técnicos nas SEMEDs) suas (re)leituras sobre o texto da política e se defrontam nesse processo com posicionamentos divergentes, tensões, disputas e discursos na tentativa de fixação de determinado sentido.

Essa experiência de (re)significar e negociar pontuada por meio dos interlocutores das Coordenadorias de Educação Infantil sobre os sentidos em embates no currículo somente é possível quando entendemos o currículo como espaço discursivo, em que sujeitos interagem e pelos diálogos produzem sentidos não necessariamente convergentes (OLIVEIRA, 2017, p. 146).

Para Frangella (2009), o currículo é compreendido como espaço de enfrentamento de diferentes discursos e de proposição de “múltiplas histórias que não se unificam, mas podem ser dialogadas, construindo outras, hibridizadas nas diferenças negociadas” (p. 11).

Sob essa perspectiva dialógica na produção curricular, percebo que os novos projetos pedagógicos nas SEMEDs não se constituem por meio de uma proposta homogênea, com único sentido sobre a concepção de ser criança e suas infâncias, mas trazem tanto os novos olhares suscitados pelos documentos centrais – no caso do nosso estudo a BNCC – como os vinculados aos discursos e práticas já existentes.

Sob esse ângulo, em que o currículo é tomado como espaço discursivo, abriremos nas seções subsequentes nossas discussões a partir das SEMEDs tendo as Coordenadorias de Educação Infantil como contexto de reformulação de políticas curriculares para a infância na Baixada Fluminense indagando: quais sentidos em embate são negociáveis para a infância?

Dessa forma, optamos por quatro secretarias – a de Nilópolis apenas com uma análise documental pós-reestruturação curricular, uma vez que essa secretaria não deu prosseguimento ao nosso pedido de andamento da pesquisa, solicitado por canais oficiais para a participação da Coordenadoria de Educação Infantil no preenchimento do questionário *on-line*). Das secretarias

de Nova Iguaçu e Belford Roxo e Duque de Caxias, além da análise documental, também trataremos, com base num questionário *on-line* enviado especificamente às Coordenadorias de Educação Infantil dessas redes de ensino, o contexto dessa produção curricular para a primeira infância, ao entrecruzarmos com as respostas concedidas pela Coordenadoria Pedagógica da Educação Infantil.

Diante do exposto e a partir de uma perspectiva pós-colonial, teço nestas seções análises sobre o processo de construção documental das SEMEDs a partir do entendimento da produção curricular como produção cultural; portanto, não mais entendida numa lógica verticalizada/polarizada entre colonizador x colonizado no processo de produção de currículos. Assim, o que proponho fazer nas seções que se seguem com base nas reformulações curriculares das SEMEDs de Nova Iguaçu, Nilópolis, Duque de Caxias e Belford Roxo, é tecer uma análise a partir da ideia de rede de significações, a partir do “entre” onde os documentos são tomados pela relação dentro/fora na diferença, num caminho complexo de atravessamentos.

Diante do exposto, é possível inferir, ao longo desta seção, a produção curricular para além das questões que vão sendo apresentadas nas formas como as SEMEDs vão deixando seus rastros discursivos na consecução de suas propostas pedagógicas; importa-nos registrar como o processo de reformulação vai sendo (res)significado a partir dos diferentes contextos locais.

3.1.1 A SEMED de Nilópolis enquanto contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate para a infância são negociáveis?

Como forma de dar início ao nosso diálogo, trago a proposta pedagógica nilopolitana para a primeira infância como primeiro documento a ser analisado; ressalto que é um documento que, ao não estruturar as formas/sentidos das ideias de criança e suas infâncias, faz com que elas vão se entrecruzando na consecução da proposta curricular para o trabalho didático-pedagógico da rede municipal com as crianças pequenas; isso dificulta, por assim dizer, um melhor entendimento do leitor sobre o que/como o documento desencadeia suas ações por não haver no documento um sumário que indique as sessões, os títulos e subtítulos ao longo do documento (ou seja, o que será abordado como um todo ao longo do documento), o que assinalo como um documento bem sucinto e sintetizado; assim, destaco que ele se estrutura por tópicos que somente se esclarecem a partir da leitura global; o documento possui:

Texto introdutório aos educadores da rede pública de ensino no Município; O currículo da Educação Infantil; Oito princípios norteadores da ação educativa na Educação Infantil de Nilópolis; BNCC na Educação Infantil e os direitos de aprendizagens; Organização curricular na BNCC para Educação Infantil; Instrumento de registro e avaliação; E a transição do Infantil para o Ensino Fundamental

(SEMED/NILÓPOLIS, 2019).

Pelo movimento de escrita inicial, destaca-se um texto introdutório aos educadores da Rede Pública de Ensino do Município de Nilópolis, uma produção conjunta da Equipe de Educação Infantil junto às unidades escolares, deflagrando

um movimento coletivo, de estudos de planejamento, de organização, de troca de saberes com e nas unidades escolares. Movimento esse que visa garantir para as unidades de Educação Infantil a sua identidade, como local de direito de os bebês e de as crianças pequenas serem quem elas são e das brincadeiras e interações com eixos centrais das aprendizagens infantis (SEMED/NILÓPOLIS, 2019 p. 2).

Figura 12 – Proposta Curricular de Nilópolis



Fonte: SEMED/NILÓPOLIS, 2019.

O documento curricular da Educação Infantil de Nilópolis se estabelece como um arranjo curricular que tem como objetivo nortear o educador na prática de seus planejamentos cotidianos. O documento enfatiza a necessidade de repensar a Educação Infantil para que as propostas curriculares apresentadas possam se entrecruzar com as especificidades dos campos de experiências da BNCC. Para tanto, sinaliza a necessidade de trocas de nomenclaturas até então utilizadas pela rede no cotidiano infantil, em que salas de aulas passem a se chamar sala de atividades; avaliação infantil, registros descritivos; diários de classe, agenda de frequência escolar (p. 2).

Dessa forma, a partir das redefinições que demonstram um alinhamento à BNCC, a proposta curricular da Educação Infantil marca sua concepção de currículo pelo Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009^a, em que o currículo é definido como

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades (SEMED/NILÓPOLIS, 2019, p. 2).

Nesse sentido, a criança torna-se, por tal proposta, o centro do planejamento curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil de Nilópolis, cujas práticas intencionais e planejadas devem ser constantemente avaliadas para que, assim, apontem as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças, assegurando as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

É interessante destacar que, no decorrer do texto, são alinhavadas as finalidades de desenvolvimento infantil às propostas defendidas na BNCC pela Semed/Nilópolis (2019). Elas enfatizam, sobretudo, seu engajamento nas propostas da Base como um movimento político da rede, de forma a evidenciar certa linearidade de acontecimentos que se vislumbra nas próprias ações da Semed, enquanto gestão, em implementar um documento alinhado à Base.

É dessa maneira que é sinalizado no documento o percurso de implementação da proposta e é ressaltado que, mesmo antes das participações em encontros/audiências que validaram as Diretrizes do Rio de Janeiro, que culminaram num relatório geral seguido de publicação oficial, que o município de Nilópolis já havia se antecipado aos debates e planejamentos no segundo semestre de 2017 para elaboração dos novos currículos.

As propostas apontam que, nessa trajetória (linear) temporal, ainda em 2018, foi dada continuidade dessa construção por meio de estudos e de elaboração do currículo com a participação de todos os educadores que tinham como público-alvo a primeira infância. Como fruto desse movimento de produção curricular, em 2019 nasce a primeira versão do Currículo da Educação Infantil, sendo encaminhado a todas as unidades da rede que atendam a esse público-alvo.

Ao prosseguirmos com a análise das propostas, observamos que, na seção BNCC e Educação Infantil, tanto os eixos estruturantes das práticas pedagógicas quanto as competências gerais da Educação Básica são apresentados com base nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados na BNCC, como um norte para assegurar aprendizagens significativas na primeira infância. Dessa forma são preconizadas condições essenciais para que as crianças aprendam ativamente em ambientes que as convidem a vivenciar desafios a partir dos Direitos de Aprendizagem da BNCC: conviver; brincar; participar; explorar; expressar-se e conhecer-se.

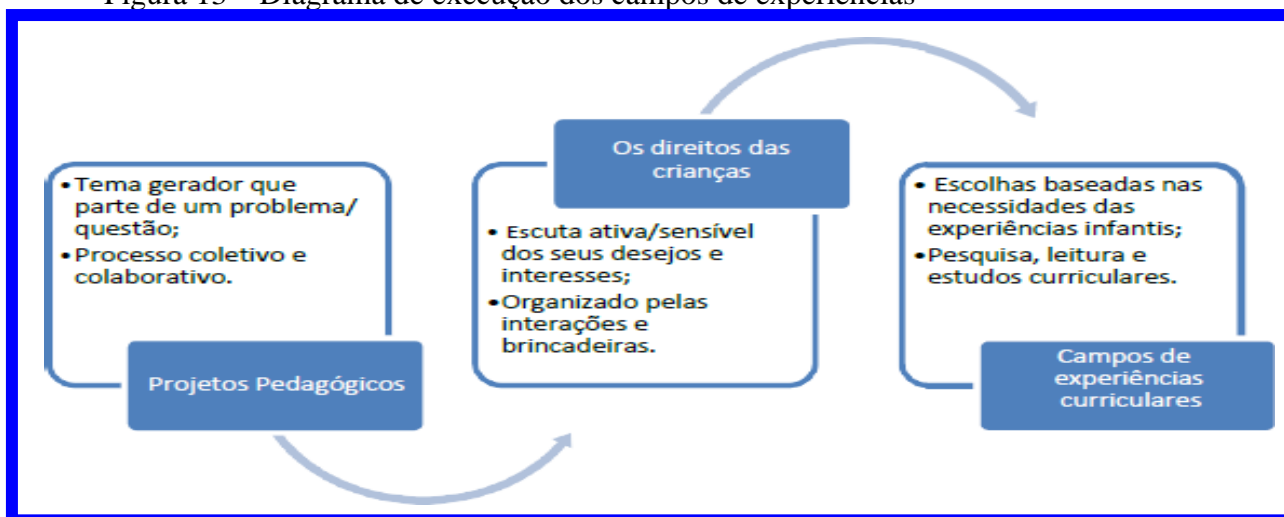
Ao tratar da importância dos campos de experiências para o desenvolvimento infantil, as propostas valorizam experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar suas curiosidades e fazer indagações como ações essenciais ao pleno desenvolvimento infantil; para tanto, destacam o papel da instituição escolar em propiciar

tais oportunidades para que os pequenos ampliem seus conhecimentos; por essa perspectiva, sinalizam que, com a nova proposta curricular,

busca-se selecionar fontes de informação (que no nosso caso são as experiências essenciais no currículo); estabelecem-se critérios de ordenação dos assuntos correlatos; recolhem-se novas dúvidas e perguntas; estabelecem-se relações com outros problemas/questões da escola; representa-se o processo de elaboração do conhecimento; avalia-se o que aprendeu; conecta-se com um novo tema ou problema/questão da escola (SEMED/NILÓPOLIS, 2019, p. 12).

A seguir está o diagrama que ratifica o excerto acima, formulado pela Coordenadoria da Educação Infantil de Nilópolis, ao fomentar a base de seus projetos pedagógicos elencados com base nos direitos das crianças preconizados pela BNCC, na garantia da execução dos campos de experiências postulados pela Base, a forma encontrada para garantia pela escola das aprendizagens infantis se elas foram consolidadas.

Figura 13 – Diagrama de execução dos campos de experiências



Fonte: Semed/Nilópolis, 2019, p. 12

Cabem aqui algumas ressalvas importantes sobre a releitura do diagrama, uma vez que o novo currículo, alinhado a uma nova proposta pedagógica para a Educação Infantil nilopolitana, fomenta, a partir do trabalho por projetos pedagógicos, indícios de negociações nessa luta de poder travada no contexto local – da SEMED – como um escape para que a proposta trazida fosse de certa forma (res)significada por meio de uma releitura da Base, apesar de dar destaque aos direitos das crianças atrelados aos campos de experiências e nivelar por agrupamentos etários semelhantes ao proposto pela BNCC: Berçário e Infantil 1 (bebês até 01 e 11 meses); Infantil 4 e 5 (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Infantil 4 e 5 (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses): Na etapa pré-escolar as crianças querem fazer tudo sozinhas, pois estão ansiosas por aprender e já são mais autônomas, mais independentes. Surgirá o medo de lugares desconhecidos e de experiências novas. Um período com numerosas alterações, que as poderão colocar à prova uma

ou outra vez. Aos quatro anos têm mais controle sobre os pequenos músculos. São muito ativos, pelo que passam o dia de um lado para o outro sem parar de brincar. As suas brincadeiras podem se tornar um pouco agressivas. Atentar que as crianças possam explorar as possibilidades de se expressar, se comunicar, interagir intencionalmente com diferentes parceiros ampliando suas possibilidades gestuais, os movimentos básicos que aprenderem a dominar, enquanto exploram os desafios (SEMED/NILÓPOLIS, 2019, p. 14).

Os campos de experiências se tornam, assim, um “guia” para que as escolas que atendam à Educação Infantil possam reestruturar suas ações pedagógicas a partir da lógica de segmentação do desenvolvimento infantil por faixa etária. Ao pensarmos essas determinações estipuladas pelo documento, passamos a criticar a concepção de criança que se encaminha nessa proposta, quando a autonomia e a autoria tendem a ser silenciadas a partir das experiências essenciais previamente articuladas às estratégias alinhadas a uma nova proposta pedagógica para Educação Infantil como copia-e-cola da Base. Tal constatação pode ser observada a partir do recorte do próprio documento quando ele sinaliza no berçário infantil para bebês até 1 ano e 11 meses, pelo campo de experiências o Eu, o Outro e o Nós, as experiências que devem ser compartilhadas pelos docentes com as crianças como experiências essenciais.

Figura 14 – Campos de experiências de Berçário e Infantil 1

- BERÇÁRIO E INFANTIL 01 (BEBÊS ATÉ 01 ANO E 11 MESES)

<i>Campo de Experiências O EU, O OUTRO E O NÓS*</i>		
DIREITOS DAS APRENDIZAGENS: CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR E CONHECER-SE		
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC	EXPERIÊNCIAS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> □ Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente (EI01TS01); □ Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, 	<ul style="list-style-type: none"> □ Conhecer-se através de vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima, ampliando, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e interação social (EI01EO01); □ Participar de brincadeiras corporais que propiciam desafios motores do cotidiano: levantar, sentar, abaixar, parar de fazer algo, guardar, lavar as mãos, escovar os dentes, comer, beber, tocar seu próprio corpo, brincar com as mãos, pés e dedos e etc. (EI01EO02) □ Explorar, no cotidiano, brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção pelos bebês de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, suas ancestralidades e etc. (EI01EO03); □ Conviver com livros da literatura infantil de personagens negros que exercem papel de destaque na história e que valorizem o estereótipo negro (EI01EO03); □ Participar de brincadeiras africanas com crianças da mesma 	<p>Propor diversas atividades brincantes para que os bebês possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Propiciar brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com o outro em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (EI01EO01); □ Organizar um cotidiano com experiências variadas ocorrendo em ambientes internos e externos que estimulem a curiosidade e a exploração (EI01EO02); □ Estimular desafios motores através de músicas com comando de ações e cantigas que retomem a herança cultural afro-brasileira / africana, instigando movimentos simultâneos, tais como imitar gestos, bater palmas e pés, agachar e rodopiar (EI01EO2); □ Propiciar, aos bebês, deslocamento seguro e contato com objetos, bem como, ajudar a guardá-los (EI01EO02); □ Acolher bebês com respeito à sua cultura, corporeidade, estética e

*Este campo de experiências foi elaborado pelas equipes pedagógicas e educadoras da SEMED/PI, de Creche Rubens e do CEI Nelson Abreu Filho David, durante o ano letivo de 2018 e ampliado em 2019 e 2020.

Fonte: Semed/Nilópolis, 2019, p. 17.

Ao concebermos as crianças e suas infâncias como experiências e coautoras em seu processo de desenvolvimento, podemos questionar a própria ideia de essência presente no documento. Entretanto, ao criticarmos os sentidos produzidos em torno dessas infâncias que as submetem às experiências essenciais em prol de um desenvolvimento integral, questiona-se: qual a concepção de experiências essenciais para/no desenvolvimento infantil?

O movimento que aí se estabelece para/na infância demonstra a intencionalidade dessa configuração de produzir uma organização do trabalho com o objetivo de construir um documento de referência pautado nas aprendizagens propostas na BNCC. Portanto, nossa leitura sobre esse movimento nos faz ratificar a Base Curricular como uma política instituinte de políticas curriculares. Embora ele, no documento, reconheça a BNCC apenas como base para construção de novos currículos, a Base, por seu caráter normativo, dissemina em contextos locais as propostas curriculares predefinidas.

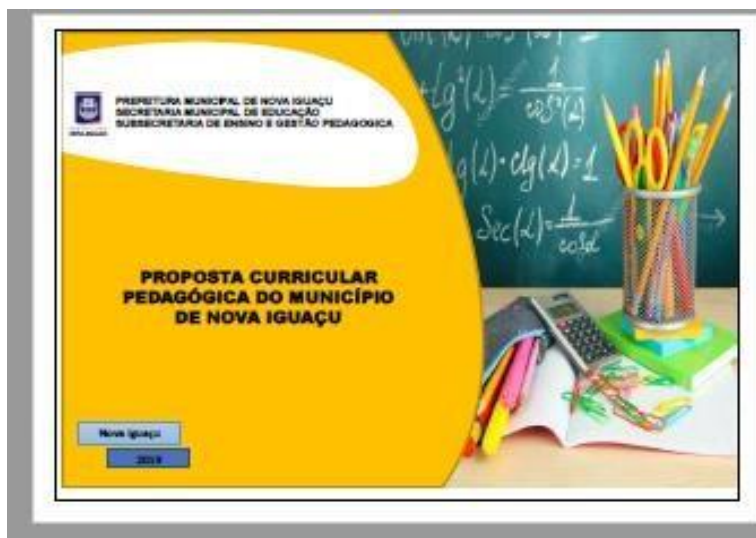
3.1.2 A SEMED de Nova Iguaçu enquanto contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate são negociáveis para a infância?

Os direcionamentos curriculares encontrados no documento curricular de Nilópolis também são notados na Proposta Curricular Pedagógica de Nova Iguaçu (2019), no que concerne a uma nova reestruturação curricular para infância. Assim, cabe mencionar que os textos das propostas investigados até aqui se tecem por meio de processos discursivos e deixam como possibilidades de leitura que eles negociam a partir da construção do próprio texto a cautela de assumir direta ou indiretamente um currículo prescritivo, especificamente na parte da Educação Infantil.

O cuidado na redação pode ser um indício de rastros que não se querem fazer notadamente reconhecidos nos textos curriculares analisados. Tamanho cuidado é sentido na escrita da proposta iguaçuana em relação à BNCC nos rumos curriculares da rede. Para melhor entendimento do que queremos expor como indício de negociação, temos na organização do documento a presença de sumário (diferentemente da proposta de Nilópolis) com os itens: Apresentação; Introdução (p. 10); A escola (p. 12); A proposta curricular pedagógica do Município de Nova Iguaçu (p. 14); Pressupostos filosóficos: tendência pedagógica do Município de Nova Iguaçu (p. 14); O currículo municipal de Nova Iguaçu (p. 18); A etapa da Educação Infantil (p. 22); A Educação Infantil – direito de aprendizagem e desenvolvimento (p. 22). Dessa maneira, cabe salientar que em nenhum momento no sumário aparece a palavra BNCC.

A Proposta Curricular de Nova Iguaçu redesenha percursos por meio de pressupostos filosóficos cuja tendência pedagógica municipal é inspirada na Filosofia humanista, privilegiando a tendência pedagógica progressista Crítico-Social dos Conteúdos; ressalta-se o indivíduo como central nas relações interpessoais, sublinhando suas múltiplas habilidades e sua natureza autônoma.

Figura 15 – Proposta Curricular de Nova Iguaçu



Fonte: Semed/Nova Iguaçu, 2019..

Assim, a proposta pedagógica do município de Nova Iguaçu acontece numa perspectiva sintonizada com a vida em nosso tempo, apesar de demonstrar, pela capa do documento, uma ideia ainda calcada em lápis, caderno, giz e quadro, o que nos faz de certo modo indagar o sentido de currículo que se alinha a vida em nosso tempo. Será um contraponto ao sentido demonstrado na capa? Que concepções de currículo já vão se apresentando como enunciações? São apontados no documento princípios para a Educação pública de qualidade da cidade; o currículo é definido como

auxílio para o aluno, preparando-o por meio das atividades desenvolvidas na escola, individual e coletivamente, para que se tornem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 18).

É dessa maneira que o documento vai articulando seus ideais para formação e desenvolvimento de seus estudantes e priorizando sobretudo uma concepção de educação redentora que se articula aos princípios de uma educação emancipatória e ao desejo de exercitar ideais democráticos. O texto sinaliza uma proposta inspirada na Filosofia humanista; embasado na criticidade e criatividade dos indivíduos, parte de uma visão contextualizada e interdisciplinar sobre a construção do conhecimento (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 14).

Prossegue articulando tais pressupostos filosóficos e a tendência pedagógica progressista de forma a nortear a ação curricular em parceria com todos os atores educativos, fomentando um documento que se origina de um processo coletivo que marca uma múltipla construção que expressa o respeito às diversidades e diferenças. Nesse movimento de produção da proposta iguaçuana notamos indícios que podem dar margens a interpretações sobre a BNCC quando ela

só aparece citada quase no fim da seção de currículo, ou seja, da página da Introdução (p. 10) até a seção O currículo municipal de Nova Iguaçu (p. 18); nela, que é o último tópico que faz referência direta ao currículo da rede, a BNCC – que é apresentada como norteadora das ações curriculares da rede – somente aparece no final da página, no último parágrafo e com ressalvas como “por ser um documento de caráter normativo que delibera sobre aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pleno do educando da Educação Básica, assegurando direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 19).

A BNCC é mencionada assim na Proposta Curricular Pedagógica da Rede Municipal de Nova Iguaçu, dada a necessidade de reformulação do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que, mediante a proposta da Base, estabelece-se como período de implementação o ano letivo de 2019.

Desse modo pontua a relação com a BNCC, em que serão desenvolvidas ações curriculares com base

no desenvolvimento de competências, encaminham-se as decisões pedagógicas para aquilo que os alunos devem saber, ou seja, quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ele deve mobilizar em sua vida cotidiana para exercício da cidadania. Assim, a Proposta Curricular promove princípios e o direcionamento relacionado às políticas de escolarização, uma vez que ela é um conjunto de ideias e práticas que interagem com as políticas globais e as realidades locais (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 20).

Ao salientar o conjunto de ideias e práticas que interagem com as políticas globais e as realidades locais, o texto da proposta procura evidenciar as especificidades do município, quando agrega a participação dos vários contextos educativos iguaçuanos e de seus atores por meio de uma perspectiva dialógica e participativa que, juntamente com a equipe da Semed, propõe desde 2018 os fios condutores para o currículo municipal dadas as especificidades da realidade da educação iguaçuana.

É citado um autor da Pedagogia Crítico-Social do Conteúdo, José Carlos Libâneo, corrente pedagógica brasileira que tem por base a perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani; como explicitado por Lopes e Macedo (2011), a Pedagogia Crítico-Social do Conteúdo traz, em suas proposições,

uma defesa da centralidade dos conteúdos na escola. Os conteúdos incluem os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores. Libâneo considera esses conteúdos selecionados de uma cultura mais ampla como uma cultura essencial, transmitida não exclusivamente, mas prioritariamente, pela escola. Essa cultura deve garantir aos alunos ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, tomar decisões e resolver problemas. Ao mesmo tempo, deve garantir esquemas conceituais que permitam ampliar seu universo para além do cotidiano imediato e prover os alunos de capacidade crítica sobre esse mesmo cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011, p. 8).

Nessa tendência, segundo as autoras, os conhecimentos sistematizados não são

considerados neutros, mas construídos historicamente; contudo, são pensados como possíveis de serem objetificados. São considerados conhecimentos selecionados das ciências e dos modos de ação humana nas/das experiências sociais e devem ser aprendidos pelos educandos em processo de reelaboração de materiais de estudos. Tal proposta abre precedentes para uma construção de currículo para elaboração de materiais de estudos, uma vez que o que se desenha nessa construção são propostas pedagógicas que se alinham aos códigos alfanuméricos da Base.

Embora sabedores de que as concepções do que venha ser currículo e, por conseguinte, qual conhecimento deve ser incluído ou excluído do currículo são embates que se dão nas lutas dentro de um contexto numa dada relação de poder, o currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola. O currículo é produção de cultura. Não nos cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos (um alerta para o movimento analisado), mas em disputas na produção de significados dessa produção na/para a escola.

Assim sendo, nas disputas políticas na produção de significados curriculares assumidos na proposta iguaçuana, no que concerne à parte específica da Educação infantil, o currículo para a infância assume o enfoque da BNCC para nortear as ações didático-pedagógicas, assumindo os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Base:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. *Brincar* cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. *Participar* ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. *Explorar* movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. *Expressar*, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. *Conhecer-se* e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 22).

Tais diretrizes postas pela BNCC estabelecem para o contexto infantil iguaçuano os seis direitos de aprendizagem como forma de fortalecer os campos de experiências como arranjo curricular para a infância, trazendo também o desenho de definição das experiências a serem vivenciadas no desenvolvimento infantil por cada grupo etário na primeira infância.

Figura 16 – Campo de experiência do Maternal

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS. (Maternal)			
<p>SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar e expressar sentimentos e emoções. ✓ Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros. ✓ Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro. 			
CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR EXPRESSAR CONHECER-SE	<p>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbúrcios, palavras.</p> <p>Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p> <p>Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p> <p>Reconhecer os familiares de primeiro grau.</p>	<p>Favorecimento de experiências as crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</p> <p>Período de acolhimento e adaptação.</p> <p>A descoberta do entorno.</p> <p>Percepção de si e do outro.</p> <p>As regras de convivência.</p> <p>Respeito aos diferentes contextos familiares.</p> <p>A casa e o lar: Pessoas e ambientes que o bebê interage.</p> <p>A escola: O primeiro lugar de interação além do lar, da família.</p> <p>Como me comunico com o outro?</p> <p>Ainda não sei falar, uso o corpo para me comunicar (expressões, ações, gestos, olhares, choro).</p> <p>A Árvore Genealógica.</p>

Fonte: Semed/Nova Iguaçu, 2019, p. 22.

Nota-se pelo quadro acima que as secretarias de Educação de Nova Iguaçu e Nilópolis preparam-se à luz da BNCC, por meio de um arranjo curricular que organiza as aprendizagens essenciais na primeira infância por meio de grupos etários, o que representa para nossas questões iniciais de investigação a necessidade de escuta, de dar voz àqueles que estão à frente da gestão pedagógica das redes municipais de Educação, como os coordenadores da Educação Infantil, os técnicos que compõem as equipes e até mesmos alguns professores pertencentes ao quadro de docentes das redes municipais para que num *continuum* sejam captados indícios/rastros de negociação dessa política (a BNCC) no decorrer de tais reestruturações curriculares não somente via documentos, mas também por meio de questionários.

3.1.3 A SME de Duque de Caxias enquanto contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate são negociáveis para a infância?

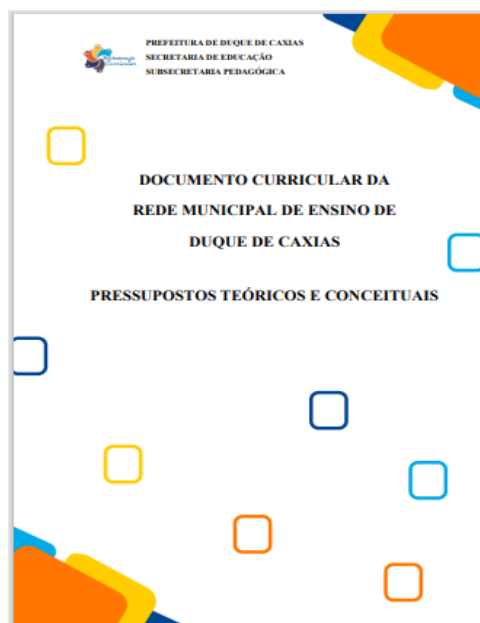
A reestruturação curricular caxiense tem como objetivo promover, com base na mediação dos professores redatores, uma escuta sensível dos profissionais da rede; para tanto, seu documento curricular desdobra-se em dois momentos de análise: o Documento Curricular

da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, que retoma os pressupostos teóricos e conceituais em torno de seus referências curriculares, e a Matriz Curricular da Educação Infantil (como análise específica de nosso estudo); ambos os documentos ressaltam que essa escuta foi responsável por um “texto rico e consistente”.

Figuras 17 e 18 – Matriz curricular e Documento Curricular de Duque de Caxias



Fonte: Duque de Caxias, 2022.



Fonte: Duque de Caxias, 2019.

Totalmente contextualizado na realidade das nossas escolas e suas comunidades, assegurando o direito de aprender dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, mais do que um referencial norteador dos compromissos que devem ser assumidos pelos professores do município, o documento em tela significa a decisão política dos educadores sobre a escola democrática, com qualidade social, que precisa ser garantida às crianças, adolescentes, jovens e adultos (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 3).

O Documento Curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias registra um movimento democrático e plural constituído pela/na participação de suas unidades escolares na elaboração de suas diretrizes e na construção do sentimento de pertencimento, por traduzir pressupostos teóricos e conceituais, num currículo que reflete o “chão da escola”.

Com base em uma leitura criteriosa, sinalizo um documento que, de certa maneira, vincula-se a referências pós-estruturais de uma forma diferente de Nova Iguaçu, Nilópolis e Belford Roxo; assume de forma mais evidente um posicionamento crítico frente às reformas curriculares nacionais.

O documento da rede municipal caxiense de ensino se organiza e se torna oficial a partir

das duas portarias que o institucionalizam: SME nº 28, de 20 de maio de 2019, a da 1ª Formação da Comissão de Reestruturação Curricular, e a SME/GS nº 43, de 29 de junho de 2020, a da 2ª Formação da Comissão de Reestruturação Curricular, composta de representantes do Fórum Permanente Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da equipe de professores redatores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Inglês e Educação Física, todos representantes.

Na apresentação do documento são sinalizados cinco momentos que esse documento norteador expressa, pelo conjunto de ações que resultam desse processo de reestruturação curricular desenvolvida até então, um rumo à consecução de uma proposta final:

1º momento: [...] destina-se a abordar as motivações institucionais e político-pedagógicas da construção de um documento curricular e as circunstâncias em que este processo de reestruturação está ocorrendo no município de Duque de Caxias [...].
 2º momento: destina-se a discorrer acerca dos aspectos socioespaciais do Município de Duque de Caxias a fim de compreendê-lo e contextualizá-lo à realidade de sua Rede Municipal de Educação. [...] 3º momento: [...] levantamento de estudo sobre as relações étnico-raciais e Educação Antirracista contextualizados à realidade da Baixada Fluminense a fim de se compreender como essas relações ocorrem no município de Duque de Caxias e, conseqüentemente, se refletem no cotidiano escolar.
 4º momento: [...] propõe algumas discussões sobre os conceitos de infâncias, evidenciando que o currículo escolar se constrói embasado nestes conceitos, respeitando uma forma de olhar as crianças e suas necessidades. 5º momento: [...] o documento sistematiza a articulação entre teoria e prática existente na Rede. [...] Dessa forma, foi possível articular o campo teórico das concepções de currículo com o campo da prática, construindo um caminho metodológico que busca refletir a realidade educacional da Rede (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 5-6).

Sinalizo pelo sumário um adendo que me chama a atenção para a discussão no Capítulo 4 - Relações étnico-raciais e Educação Antirracista, e no Capítulo 6 - Concepções pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, na seção 6.4 - Diversidade cultural, poder e multiculturalismo: aproximações com as teorias pós-críticas, uma forma de (res)significar o currículo caxiense.

Falar de um currículo antirracista para a proposta curricular caxiense como forma de letramento racial crítico, um movimento de importância para a formulação curricular, torna-se essencial não somente para as práticas pedagógicas cotidianas, mas para a vida em sociedade (DUQUE DE CAXIAS, 2019). Falar dessas tessituras em que negociações são constantemente produzidas é ressaltar que, enquanto para alguns municípios se consubstanciam de forma integral como numa espécie de cópia-e-cola da Base, outros demonstram suas críticas à BNCC como questão de luta e negociação com as formas como ela “tenta” reformular currículos por acreditar ser o currículo uma criação construtiva.

Tanto é assim que ressalto, na seção 2 - A reestruturação curricular: fundamentos e histórico da educação, os indícios da forma como será gestada na Rede Municipal de Caxias a construção de um currículo significativo segundo o próprio documento (DUQUE DE CAXIAS, 2019), ao frisar que preza a autonomia do fazer pedagógico de suas escolas, uma vez que ele é circunscrito por uma política pública executada pela Secretaria de Governo, que garante a legalidade do ensino adotado nas suas escolas e da prática docente. O que chama a atenção é o destaque dado à autonomia curricular em relação à BNCC:

embora seja um documento normativo elaborado no âmbito federal que pretende orientar a aprendizagem em todas as redes de ensino do Brasil e em suas instituições públicas e privadas, não deve ser, para o trabalho em voga, uma referência absoluta a ser reproduzida acriticamente (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 8).

O que está em pauta nesse movimento, segundo o próprio documento de Duque de Caxias, é a crítica à reformulação curricular posta pela BNCC, quando a Base Curricular não considera o contexto histórico nessa construção local. O documento endossa seus argumentos a partir do referencial do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006) sobre o processo de “implementação” de políticas educacionais:

A abordagem do ciclo de políticas [...] pode contribuir como uma possibilidade de análise crítica das políticas curriculares para se compreender como as políticas curriculares se articulam em um uma perspectiva abrangente. Os autores apresentam um ciclo de políticas com as quais defendem que as políticas educacionais interagem de forma não hierarquizada, organizando-o em três contextos principais: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. Cada contexto apresenta suas arenas de disputas e se articulam entre si sem apresentar ordem sequencial específica. Esse conceito desenvolvido por Ball e Bowe torna-se relevante para a compreensão do processo que está ocorrendo na Reestruturação Curricular de Duque de Caxias, que envolve os três contextos citados (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 8).

O texto assinala que é justamente pelo contexto de influência que as políticas que estão no âmbito macro das políticas educacionais produzem seus discursos no âmbito dos governos, das leis educacionais e das comunidades epistêmicas e exemplificam cada contexto político no qual a política transita a partir da exemplificação a seguir.

Para este documento de Reestruturação, [...] pode-se dizer que a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Municipal de Educação atuam como políticas educacionais que compõem o contexto de influência na teoria de Ball e Bowe, pois são políticas educacionais de âmbito macro que fomentam discussões sobre o currículo. O segundo contexto do ciclo de políticas é o contexto de produção de textos, que constitui a arena onde os textos políticos são produzidos e onde são defendidas determinadas concepções de educação. Quando inseridos no contexto da prática, podem produzir diferentes sentidos. Pode-se dizer que é nesse contexto que se encontra este documento de Reestruturação Curricular, o qual tem o objetivo de construir um documento com uma nova proposta curricular para a Rede de Duque de Caxias, dentre outros aspectos (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 8-9).

Por esse entendimento de política se esboça no documento uma escolha teórica que

viabiliza a abertura para uma produção curricular desenvolvida a partir da comunidade escolar e intermediada pela SEMED com base em entrecruzamentos de seus saberes do campo da práxis, num movimento dialógico que o documento preconiza como permanente. Ainda em tempo, menciono a atenção dada à contextualização da política curricular atual quando o documento entrecruza a BNCC com a problemática das avaliações em larga escala ressaltando:

No processo do debate curricular nacional mais recente, destaca-se o propósito de atender a indicadores de qualidade baseados em avaliações de larga escala como parte da agenda de educação do país. Com isso, alguns organismos internacionais e algumas instituições privadas passaram a ter influência e contribuíram para uma efetiva estandarização do currículo e para a submissão a modelos emprestados de outros países, dificultando, com isso, a construção, no Brasil, de uma formulação curricular que corresponda à particularidade de nossas estruturas culturais e socioeducativas. É preciso lembrar, também, que essas reformas não tiveram êxito em estabelecer um consenso mínimo, mesmo que provisório, entre aqueles que consideram o currículo nacional como elemento de unidade e imperativo democrático e aqueles que o consideram como um obstáculo à pluralidade e à diversidade que caracterizam a sociedade contemporânea (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 9-10).

São notórias, na escrita documental caxiense, as críticas contundentes à Base pelo seu processo de elaboração, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, como referência à orientação à “implementação” curricular a toda a Educação Básica brasileira, ou seja, pelas propostas que essa política incita de certa maneira, através de padronizações de descritores como forma de indicar habilidades que serão avaliadas em cada etapa da escolarização, contribuindo, assim, para a elucidação das matrizes de referência das avaliações em larga escala como sinônimo de currículo nacional, uma ameaça à educação pública e ao próprio entendimento de currículo, quando

o entendimento de currículo escolar passou a ter interpretação equivocada por parte dos gestores de Educação. Tal prática acabou determinando que o currículo estivesse muito mais próximo daquilo que as avaliações solicitavam do que atrelado ao contexto psicossocial em que os educandos estão inseridos (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 10).

O que podemos entender nesse movimento local de produção de currículos é que mesmo uma proposta curricular ou documento normativo orientador de políticas, no caso da BNCC, que avance como projeto social nacional, somente se constrói com base nas relações de poder por meio de jogos de linguagem, o que se evidencia pelo/no movimento cada vez mais forte no Brasil de atrelar o currículo às possíveis propostas de avaliações em escala nacional.

Prosseguir com nossas análises sem antes ressaltar esse desafio de construir, com as reformas, currículos cada vez mais “nacionais” submete-nos a rastrear no âmbito desta produção como as SEMEDs vão negociando sua participação no processo político posto pela Base Nacional. É por essa vertente que sinalizamos, na proposta curricular de Duque de Caxias, a quantidade de vezes que o documento salienta o propósito de construir coletiva e

democraticamente um documento curricular a partir de uma concepção pedagógica que acontece pelos/nos grupos de estudos realizadas nas unidades escolares (o que denomina processo democrático).

A partir do exercício do diálogo e da escuta com esses(as) parceiros(as) e sob a luz de autores como Lopes e Macedo (2011), Silva (2007), Moreira e Silva (2008) e Saviani (2003), dentre outros, destacam-se as principais ideias de trabalho com o currículo encontradas nas práticas e mapeiam-se as concepções entendidas como necessárias a esse processo de reestruturação – que prevê um olhar mais atento sobre a sociedade, a escola, o ser humano, o desenvolvimento, o ensino e o(a) aluno(a). Assim, toda discussão aqui levantada está baseada nas respostas das escolas às perguntas enviadas pela SME, respondidas em grupos de estudos nas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias em junho de 2019. A equipe de professores(as) redatores(as) elaborou uma compilação de todas as respostas, que foi usada como base de análise (Apêndice). Partes dela estão entre aspas ao longo do texto (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 35).

Tais concepções se traduzem na visão da escola como espaço dinâmico, um espaço marcado por contradições sociais. Assim, registram os posicionamentos docentes sobre dadas concepções de sociedade, ser humano e escola e tecem questionamentos críticos à visão de escola tradicional como reprodutora do pensamento da classe dominante. Dessa forma, demarcam a importância de compilar todos os olhares como questão que se torna relevante para discussão com o intuito de tornar a escola pública um vetor de transformação desse estado de coisas. Tais preocupações “demonstram a sensibilidade do nosso corpo docente em relação às injunções sociais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem e impõem a necessidade de um diálogo com determinismos, conceitos e teorias do campo da Educação voltados para o tratamento desses problemas” (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 36). O documento conclui

pela presença de uma visão democrática, inclusiva, que respeite a diversidade e a pluralidade, em todas as suas formas e manifestações, que trate a escola como lugar de educação, de cultura, de ciência, de convivência pacífica, de formação cidadã e de luta contra todas as formas de preconceitos, discriminação, desigualdade e injustiça, na busca incessante por educação de qualidade referenciada em princípios éticos, humanistas e de justiça social, que leve em conta os distintos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 11-12).

É uma visão de ensino de qualidade entrelaçada a uma visão democrática que destaque o respeito à diversidade e à pluralidade pelas/nas formas de interações sociais, que chame ao debate o desafio da reestruturação curricular ao contemplar uma formação cidadã para os munícipes caxienses.

No Capítulo 5 - A(s) infância(s) no currículo escolar: subsídios para um currículo democrático, temos uma discussão que se entrelaça com as questões citadas no excerto acima e traz a partir da problemática do respeito aos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais uma concepção de criança que atende uma infância como protagonista.

Assim, a indagação que se faz presente no documento para o início das questões elencadas como norteadoras para a primeira infância é: quem são as crianças a quem esse

currículo se destina? Em quais concepções de infância o documento irá se basear? (SME DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 32). Desta forma, como que em uma linha do tempo, o texto demarca diferentes concepções de infância em distintos momentos históricos: com Ariès (1978), uma infância marcada pela suposta “insignificância” no século XVI; com Sarmiento (2004), uma infância em que, na Idade Média, crianças eram consideradas meros seres biológicos, portanto sem estatuto social e autonomia existencial. No contexto brasileiro, pesquisas nos séculos XIX e XX mediam, classificavam e preveniam fronteiras entre normalidade e anormalidade. No século XXI, está o legado dos estudos da Psicologia com Piaget; Vigotsky e Wallon, com suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem na infância (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 32-33).

No entanto, é pelas contribuições dos Estudos Sociais da Infância que o texto confirma a importância do novo olhar para infância como construção cultural, um conceito social elaborado diferentemente em contextos culturais diversos, que aponta não mais para uma infância no singular, mas defende a utilização do termo no plural, “infâncias”, e dessa forma sinaliza que

os autores apontam a criança como ser social que, inserida em uma determinada sociedade, produz e reproduz cultura. Dessa forma, essa nova concepção questiona dois pontos fundamentais: I - a padronização das formas de ser e de vivenciar a infância; e II - a ideia da criança como apenas mera receptora de conhecimento (aquela que não fala) (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 33).

É por esse viés que reverbera, segundo o documento, a nova forma de pensar a criança e a(s) infância(s) num contexto onde passam a ser vistas como sujeito de direitos, ou seja: de um histórico de invisibilidade às produtoras de cultura; dessa maneira, destaca-se:

O presente documento curricular de Duque de Caxias compreende a infância como categoria e construção social e considera a criança como pertencente a um contexto cultural específico, valorizando suas capacidades e suas formas de ver e pensar sobre o mundo que a cerca. Dessa forma, ela é aquela que interage, que pensa, que cria hipótese, que produz e reproduz cultura e é protagonista na construção do próprio conhecimento e também sujeito de direitos (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 34).

O que fica evidente pela escrita do documento é que na rede municipal de Duque de Caxias as crianças “são seres diversos, pertencem a diferentes classes sociais, a diferentes etnias, a diferentes cores, a diferentes gêneros e possuem diferentes formas de aprender” (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 34). Justifica-se por esse crivo o papel da escola em estabelecer para o espaço da infância um espaço que possibilite as diferenças, as trocas, os encontros e desencontros, que faça emergir os conflitos, os debates, os diálogos e, sobretudo, a negociação.

Com essa perspectiva, o documento finaliza a seção da Educação Infantil recorrendo às

formulações de Candau (2009) e Walsh (2009); assinala que “o currículo deve contemplar essas diferenças, valorizando, respeitando e dialogando com essas formas plurais de ser e de estar no mundo. Ressalta-se ainda que a instituição de ensino é um espaço que deve ser democrático, justo e inclusivo, que dialogue com as diferenças” (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 34).

Vemos na construção do documento da Rede Municipal de Duque de Caxias, por meio de seus pressupostos teóricos e conceituais, o exercício do diálogo e da escuta com quem eles denominam parceiros, por meio das respostas alcançadas pelos estudos realizados em suas unidades escolares, um rico material para a necessária reflexão sobre o que a rede de Duque de Caxias espera desse movimento de reformulação curricular:

que fortaleça a autonomia do(a) professor(a) para que este(a) possa, em consonância com o projeto político-pedagógico, espelhar o que acontece na escola – que é viva! –, que dialogue com as instituições que perpassam a prática docente, dentro dos espaços escolares. Isso porque, quando o(a) professor(a) escreve que, “sem trabalho reflexivo, a ação docente será meramente reprodutora dos valores hegemônicos da sociedade” (APÊNDICE, p. 640), percebe-se a necessidade de abrir espaços de diálogo para que se consiga uma prática emancipatória e libertadora (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 54).

Tais proposições documentais caxienses ressaltam o quanto esse movimento se deu pela/na articulação de toda a rede municipal no diálogo com suas instituições escolares – Pressupostos Teóricos e Conceituais –; foram pensadas a partir da prática emancipatória e libertadora no seio da Educação caxiense – uma educação que possibilite espaços vivos por meio de uma proposta curricular como espaço de diálogo.

A Matriz Curricular da Educação Infantil, como desdobramento do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, como documento específico da produção curricular para a primeira infância, se alicerça a partir dos debates e reflexões que buscam garantir o direito à educação, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 2012), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil (CEE/RJ, 2019).

Pela Matriz Curricular, é apresentada a Proposta Pedagógica para Educação Infantil no Município de Duque de Caxias, voltada para o atendimento ao público de 0 a 5 anos em creches e escolas. Por esse documento, são alinhavadas tanto as considerações teóricas quanto as práticas para o trabalho na Educação Infantil de seus profissionais junto à Secretaria Municipal de Educação.

Cabe destacar que é ressaltado no documento que ele “não se propõe a ser um roteiro ou lista de prescrições para a execução de atividades, mas sim um norteador das práticas

pedagógicas para e com as crianças e a(s) infância(s) no cotidiano de creches, CCAIC e escolas (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 2), e, assim, salienta a estrutura organizacional da proposta:

1 - Considerações sobre o percurso histórico-político do atendimento à Educação Infantil no Município de Duque de Caxias; 2 - Concepções teórico-filosóficas; 3 - Diretrizes teórico-metodológicas; 4 - A(s) criança(s) e a(s) infância(s) do Município de Duque de Caxias; 5 - Eixos estruturantes da Educação Infantil; 6 - A brincadeira: atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas; 7 - Os projetos de trabalho como caminho de escuta e expansão da experiência das crianças; 8 - Organização curricular da Educação Infantil; 9 - A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; 10 - Avaliação na/da Educação Infantil (SME, 2022, p. 2).

Pela organização curricular, o município visa apresentar os princípios pedagógicos como caminhos metodológicos, com o intento de assegurar os direitos de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas planejadas para o trabalho com as crianças (DUQUE DE CAXIAS, 2022). É interessante registrar que essa proposta traz um quadro com a síntese dos conhecimentos construídos com as crianças de 0 a 5 anos ao longo de toda sua trajetória na Educação Infantil para que possam ser utilizados como conhecimentos fundamentais que poderão ser (res)significados com a chegada da criança ao Ensino Fundamental, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Por meio de uma proposta pedagógica em que crianças e suas infâncias são tomadas como sujeito histórico e de direitos, a Educação Infantil caxiense passa a ser lida a partir da concepção teórica adotada pela rede, como espaço de desenvolvimento infantil, um espaço assumido por meio de propostas pedagógicas que tomam como prioridade

a criança e, por ela, [que] a antiga visão seja, enfim, vencida pelas inúmeras possibilidades inventadas e reinventadas no cotidiano das creches. A Educação Infantil é o espaço de construção do conhecimento, assumindo sua função pedagógica ao propor experiências significativas, por meio das quais os conteúdos trabalhados façam sentido e estejam ligadas à vida (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 7).

A partir desta perspectiva de ver e sentir a Educação Infantil EM sua Rede, a SME de Duque de Caxias adota Vygotsky e seus colaboradores como principal referencial teórico, por meio da teoria histórico-cultural, para pensar as relações entre crianças e adultos e entre crianças e crianças, com base nos conceitos de vivência, meio, criação e brincadeira, entre outros. É, assim, ressaltada documentalmente a importância, dentre os conceitos elencados antes, o conceito da vivência, uma vez que por meio dele é possível considerar a criança pela/na interação como o meio, pela unidade que existe nessa relação entre o meio e ela, na definição para o conceito de vivência.

Como metodologia da proposta curricular, o documento enfatiza as DCNEI como documento legal, quando elas estabelecem a criança como centro do planejamento escolar e, assim, todas as práticas pedagógicas devem preconizar as experiências e saberes das crianças

com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

É por meio dessa perspectiva metodológica que devem ser geridas as situações de aprendizagem e desenvolvimento a partir de situações significativas em que as crianças possam vivenciar nos contextos coletivos interações que provoquem o desafio, o prazer de expressar suas várias linguagens. Assim, estabelecem, por meio de ações planejadas e vividas na primeira infância, que elas sejam:

focadas nas oito experiências das crianças, tendo como objetivo principal dar visibilidade às brincadeiras, aos movimentos e às diversas linguagens, de forma ampliada e diversificada. A linguagem constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil, dada sua importância para o desenvolvimento e formação do indivíduo, para interação social, na orientação das ações das crianças, na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento de ideias (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 8).

Portanto, ao possibilitar a ampliação de experiências e conhecimentos pela função da linguagem no desenvolvimento integral da criança, a organização curricular de Duque de Caxias pressupõe compreender o currículo a partir da vida cotidiana, como “laboratório contínuo” (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 16). Por esse espectro, a organização curricular se dá no diálogo com as DCNEI em seu Art. 9º e com a BNCC quando ela aponta para os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil por meio das interações e as brincadeiras mediante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados na Base, como o direito de conviver, brincar, participar, explorar, explorar e expressar-se (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 11).

Por esse entrecruzamento entre DCNEI e a BNCC é apontada a necessidade da criança, desde seu nascimento, de se comunicar, fazendo-o na relação com adultos e outras crianças por meio da linguagem simbólica. Pela interação com as pessoas e com os objetos, a linguagem se desenvolve nas atividades lúdicas. Assim, tanto a linguagem quanto o jogo lúdico tornam-se basilares nessa produção curricular.

Como pontos norteadores dessa proposta curricular, a brincadeira e o trabalho com projetos são as molas propulsoras para/na ampliação das experiências infantis. A brincadeira, como eixo estruturante da Educação Infantil, faz parte desse universo infantil; segundo o documento, “é na brincadeira e no jogo que a criança, utilizando-se do processo imaginativo, representa e reinventa a realidade. A brincadeira é a ação da criança sobre o mundo” (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 11).

Logo, na brincadeira e na construção de projetos como questões significativas para/no desenvolvimento da criança está a possibilidade de conexão com o mundo pela/na organização

docente, um evento como ponto de partida, como conjunto planejado de sequência didática – atividades sequenciais que propiciem o estabelecimento de um leque de relações na consecução a partir de um tema, de um conjunto de perguntas, de uma situação problema se dá a ampliação de conceitos, hábitos e valores culturais, numa perspectiva interdisciplinar (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 13).

No âmbito da Educação Infantil, o currículo preconiza que a avaliação deve ser contínua e ocorrer pela escuta constante, pelo registro e por uma avaliação normativa que reflitam a criança em suas várias facetas em relação a sentimentos, conquistas e avanços individuais e coletivos que sejam baseados em suas potencialidades e não naquilo que está em processo ou não consegue fazer.

A avaliação é um ato permanente na vida do ser humano. Cotidianamente avaliamos, de forma intuitiva, diversas situações em que precisamos tomar decisões ou resolver conflitos. Entretanto, avaliar a prática pedagógica é um ato intencional e como tal necessita de planejamento e critérios que orientem o trabalho do docente. No que se refere às crianças, avaliar é acompanhar o processo de desenvolvimento e construção de conhecimento (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 26).

A observação da prática pedagógica é, conseqüentemente, atrelada ao docente, como forma consciente no ato de (re)planejar de suas ações com indícios oferecidos pela própria prática de avaliar, num contexto da reflexão crítica profissional sobre a própria aprendizagem da criança pelo/no ambiente educativo e pelas suas vivências.

A organização curricular de Duque de Caxias se estrutura por meio de uma proposta para a Educação Infantil para as crianças caxienses com base nas discussões iniciadas no ano de 2019. Aponta para a (res)significação para/no trabalho na Educação Infantil por meio da manutenção da organização curricular do documento de 2022, com seus princípios pedagógicos e caminhos metodológicos, como objetivos a serem alcançados no trabalho pedagógico com as crianças de 1 a 5 anos.

Onde fica a BNCC nesse preâmbulo entre currículo, criança e proposta política curricular na reformulação da rede de ensino? A BNCC é apresentada como uma articulação/negociação e tem como objetivo “convergir para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em diálogo com os campos de experiências, por meio de práticas pedagógicas que norteiam o planejamento através de projetos de trabalho com as crianças nas instituições que atendem a Educação Infantil” (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 14-15).

A BNCC se estabelece documentalmente na proposta caxiense a partir do alinhamento dado entre os eixos estruturantes das práticas pedagógicas com as interações e a brincadeira com competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC com os seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento, que asseguram, na Educação Infantil,

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo e em espaços que as convidem a vivenciar desafios e a explorar possibilidades para resolvê-los, onde possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tais verbos nos levam a pensar e a estruturar o trabalho educativo na Educação Infantil a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 15).

O documento segue e, com base em Focci (2020), faz a tradução dos seis verbos pelo direitos de aprendizagem como se eles fossem se materializar pela maneira como os professores organizam o contexto educativo, ou seja, pelos seis verbos, como uma

espécie de horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto-criança, as microtransições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e investigações que o professor ou professora planejam para serem desenvolvidas com as crianças (SME DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 15-16).

Pela configuração da organização curricular, a BNCC marca a estruturação curricular como um arranjo em que, para a SME de Duque de Caxias, os campos de experiências também se baseiam no que no que no que dispõe a DCNEI (2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem atrelados às suas experiências; assim, “subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento” (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 15).

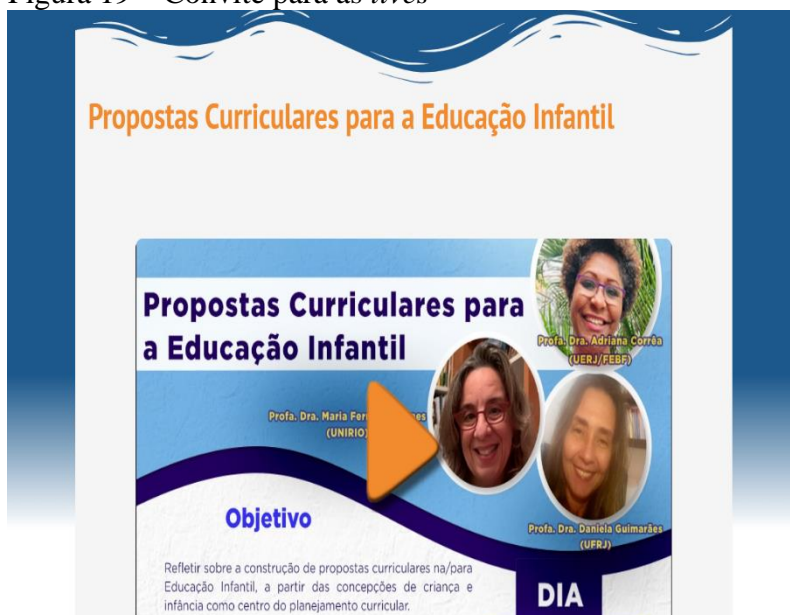
Para a SME de Duque de Caxias, essa proposta, quando vinculada à BNCC, se consubstancia por meio de diálogo com os campos de experiências em sua organização curricular, na qual reconhece uma perspectiva mais complexa de produção de saberes. Assim, encerram a Matriz Curricular da Educação Infantil com considerações finais, ratificam a importância de, na construção curricular, pensar a concepção de infância(s), criança e currículo e salientam:

Na construção de uma proposta curricular, precisamos, primeiramente, refletir sobre nossas concepções de infância(s), criança e currículo. Através dessas concepções, vamos descobrir se nossas ações de trabalho com as crianças e a(s) infância(s) são coerentes ou não com aquilo que acreditamos ou, pelo menos, discursamos por assim acreditar. A elaboração de uma proposta curricular deve trazer o cotidiano da Educação Infantil como contexto de vivência, experiência, aprendizagem e desenvolvimento, e requer a organização dos tempos, espaços e materiais; além da maneira dos educadores, crianças e famílias serem ouvidas e acolhidas. Que este documento seja um grande marco para educação das crianças e a(s) infância(s) duquecaxienses (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 38).

Cabe sinalizar que a Rede Municipal de Duque de Caxias, além dos documentos aqui apresentados, que versam sobre a Matriz Curricular da Educação Infantil e o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias – Pressupostos teóricos e conceituais, também realizou várias *lives* junto à sua rede municipal de ensino. No que se refere

especificamente à Educação Infantil, a *live* reuniu três temáticas diferentes: “Tia, quero ser negro”, com a Prof^ª. Dr^ª. Adriana Corrêa (UERJ/FEBF); “Diferenças étnico-raciais na creche”; “Educação Infantil: instituições, funções e propostas”, com a Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda (UNIRIO) e “Educação Infantil: espaços e experiências”, com a Prof^ª. Dr^ª. Daniela Guimarães (UFRJ).

Figura 19 – Convite para as *lives*



Fonte: Duque de Caxias, 2020.

A *live* sobre a Proposta Curricular do Município de Duque de Caxias contou com a participação dos professores redatores tanto na sua mediação quanto na condução das falas das professoras doutoras convidadas; contou também com a participação de uma intérprete de Libras. Cabe ressaltar que, por motivos de força maior, a Prof^ª. Dr^ª. Adriana Corrêa (UERJ/FEBF) não pôde participar da *live*. Então a Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda (UNIRIO) deu início à *live* com a seguinte indagação: “Como pensar uma concepção de currículo para Educação Infantil?”. A partir dessa indagação, ela estabeleceu um diálogo crítico-reflexivo sobre como pensar o currículo com base em propósitos entre o que se quer e o que se faz. Para tanto, sinalizou uma concepção de currículo produzido pela mediação. Ressaltou a importância de ter as propostas das instituições de ensino para perscrutar o que os professores pensam sobre crianças, sobre educação e sobre o mundo para a formulação da sociedade que almeja e, assim, poder estabelecer o ponto de partida e o ponto de chegada. Frisou ser impossível ter uma única proposta curricular, pois há necessidade de ler a prática e escrever sobre ela para então estabelecer esse ponto inicial e o de chegada, o que, segundo ela, é justamente sua crítica a uma

Base Comum Curricular.

Após a fala da Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda (UNIRIO), foi passada a palavra para a Prof^a. Dr^a. Daniela Guimarães (UFRJ), que trouxe suas contribuições para as práticas curriculares para a educação caxiense ao dialogar sobre o currículo para a Educação Infantil, com base nos caminhos das práticas pedagógicas para as crianças na interlocução com as instituições de Educação. Propôs se pensar a reestruturação curricular a partir da organização dos espaços na articulação com o currículo.

Para a Prof^a. Dr^a. Daniela Guimarães (UFRJ), é muito delicado falar da relação do currículo na organização do espaço, uma vez que o espaço é componente da vida, ou seja, não é possível falar de espaço sem falar do tempo e das rotinas de trabalho e destes na/para a consecução do currículo na Educação Infantil. Ela então indaga: como organizar contextos de interações e brincadeiras? Tais questões podem ser respondidas, segundo a professora, a partir da identidade de Educação Infantil do professor. Para ela, essa organização dos espaços recai no papel do professor como curador, pois, ao fortalecer esse papel, ele propicia novos lugares menos incisivos; um professor que acompanha mais do que propõe o tempo inteiro é algo novo.

Assim, após as falas das participantes, houve um momento aberto ao público para que houvesse interação, por meio de perguntas dirigidas às professoras. Toda a discussão contida na *live* encontra-se no *site* [Reestruturação Curricular – Secretaria Municipal de Educação \(smeduquedecaxias.rj.gov.br\)](http://Reestruturação Curricular – Secretaria Municipal de Educação (smeduquedecaxias.rj.gov.br)) e dá, segundo o órgão gestor (SME Duque de Caxias), prosseguimento ao processo de reestruturação curricular, aprimorando e validando o processo democrático com base nas concepções de currículo adotadas pelos profissionais da Educação na Rede Municipal de Ensino (DUQUE DE CAXIAS, 2022).

Nos arquivos anexados ao *site* encontram-se também os textos que embasam as falas das professoras em suas contribuições nas *lives*. “Tia Quero ser negro – Diferenças étnico-raciais nas creches”, da Prof^a. Dr^a. Adriana Correa (2020), traz ao debate as diversidades e diferenças étnico-raciais na creche. É sinalizado no estudo exploratório que, embora as crianças apresentem dificuldades para reconhecer seus marcadores identitários afro-brasileiros, elas não manifestam qualquer forma de preconceito e discriminação. A autora sinaliza que, na relação docência/pesquisa, as ações que visam à valorização e ao reconhecimento da cultura afro-brasileira contribuem para a ampliação da visão das crianças sobre as diferenças, diversidades e o respeito às especificidades da cultura.

Em “Educação Infantil - instituições”, a Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Nunes (2020) propõe um debate crítico-reflexivo a partir da relação de crianças e adultos embasado numa relação de pluralidade, em que as propostas pedagógicas/curriculares precisam ser pensadas a partir das

diferenças como marca da condição humana. As diferenças marcam, assim, a relação de heterogeneidade dos modos de vida das expressões e relações sociais e culturais; portanto, há necessidade de tomarmos a criança e as culturas infantis a partir das diferenças e trabalhar tal vertente nas propostas pedagógicas/curriculares específicas para as crianças de 0 a 3 anos.

A Prof^a. Dr^a. Daniela Guimarães (2020), em sua fala, “Educação Infantil - Espaços e Experiências”, tece uma reflexão sobre a importância da qualidade dos espaços planejados para o trabalho educacional com as crianças pequenas; é imensa a importância dessa organização espacial quando ela propicia a ampliação de projetos educacionais quando estes convidam à ação e à imaginação. A relevância das diversidades de materiais sinalizados nas *lives* se dá a partir da função/papel do professor curador ao convidar as crianças ao deslocamento, à observação, à curiosidade, cabendo a ele atentar para esse encontro entre as crianças com os objetos e os espaços, mapeando as possibilidades que surgem daí.

Cabe aqui reiterar que, nesse processo de construção que se tece discursivamente na produção curricular dos municípios analisados, o currículo como enunciação se fortalece pelas/nas práticas sociais tecidas cotidianamente; portanto, currículo como produção cultural. Assim, a produção curricular tem na negociação constante entre as normativas e/ou produções gestadas no interior de suas SEMEDs, especificamente por meio das Coordenadorias de Educação Infantil, a mediação com a produção curricular local.

Logo, as maneiras como vamos percebendo os rastros deixados por cada SEMED em articular a reformulação de suas propostas curriculares fortalecem nossas análises, uma vez que tudo é negociação. Assim, a SME de Duque de Caxias realinha discursivamente uma “tentativa” de produção curricular democrática pelas práticas sinalizadas antes, seja pela produção documental, seja pelas *lives*. O que me faz refletir sobre o intento democrático na condução das propostas curriculares da SME de Duque de Caxias são indagações do tipo: por onde passam as escolhas tomadas, a escrita conduzida pelos professores redatores a partir dos postulados teórico-metodológico da matriz curricular caxiense?

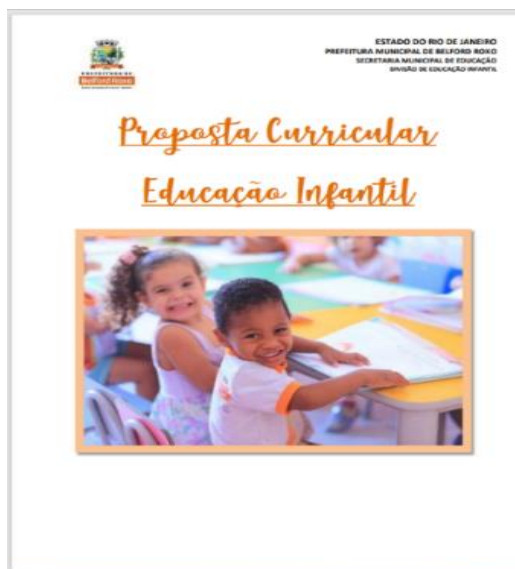
É sobre esses vestígios/rastros deixados pelas SEMEDs no processo da produção que recaem nossos olhares, justamente por esses rastros serem disparadores de discussões e, assim, debatermos fluxos tradutórios dessas redes, como desvios e passagens, como ponto nodal para este estudo, ao destacar a produção curricular das SEMEDs na articulação com suas unidades escolares pelas Coordenadorias de Educação Infantil na problematização entre nacional/local.

3.1.4 A SEMED de Belford Roxo como contexto de reformulação de política curricular: quais sentidos em embate são negociáveis para infância?

O documento curricular de Belford Roxo apresenta uma estrutura organizacional bem simples, não descrevendo os percursos como a rede encaminhou suas discussões, suas propostas; por isso, não são encontrados no documento prefácio, introdução, sumário e referências bibliográficas. Diferentemente dos outros municípios, a SEMED de Belford Roxo não se deteve, pelo menos nesse primeiro movimento de escrituração documental, em elucidar o processo de gestão pedagógica de sua nova proposta curricular para a Educação Infantil, como os outros municípios fizeram.

Dessa forma, não é encontrado um texto que articule os preâmbulos que se constituíram nessa fase de construção para que, enfim, surgisse um documento final orientador de práticas didático-pedagógicas para a infância. Por isso, tornam-se pertinentes perguntas que se articulem nesse contexto da produção política sobre a infância no município; sobre que sentidos e quais concepções foram discutidas/debatidas junto à rede que evidenciem o entendimento sobre o conceito de currículo na Educação Infantil e qual sentido de concepção de criança será adotado oficialmente no trato pedagógico.

Figura 20 – Proposta curricular de Belford Roxo




Fonte: Belford Roxo, 2019.

A elaboração do instrumento norteador do currículo escolar da Rede Municipal de Belford Roxo tem nos campos de experiências da BNCC um arranjo curricular. Dessa forma, o documento se organiza com base nas descrições para cada campo de experiência, com os objetivos predeterminados a serem trabalhados/alcançados por cada faixa etária, como Creche

I; II; e III; e Pré IV e V. Conta ainda com as intervenções necessárias para a realização das atividades pelos docentes e as avaliações esperadas para cada ação pedagógica estabelecida, como será visto a seguir.

Figura 21 – Instrumento norteador da SEMED de Belford Roxo

 <div style="float: right;"> ESTADO DO RIO DE JANEIRO PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL </div>	
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O NÓS E OS OUTROS	
OBJETIVO: (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	
INTERVENÇÕES DO PROFESSOR	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a criação de vínculos sociais e afetivos através de gestos, imitações, músicas e manuseio de objetos em momentos individuais e coletivos. • Contação de histórias em roda. Incentivar o reconto da história com mudanças no final (Utilização de fantoches, dedoches ou mesmo um teatro para contar a história, modificando o final) • Explorar músicas: abraço + dinâmica + expressão corporal. • Utilizar contos de fada, lendas e poemas para despertar interesse e curiosidade. • Jogos e brincadeiras de interação (Atividade do trenzinho: Os demais alunos do trem imitam os movimentos da criança a frente da locomotiva) 	<ul style="list-style-type: none"> • Espera-se estimular a interação com os seus colegas para desenvolver a solidariedade, cooperação e espírito coletivo. • Respeitar as necessidades dos colegas, sabendo esperar, ouvir e falar em momentos de diálogo. • Observação das atitudes do agir com autonomia
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O NÓS E OS OUTROS	
OBJETIVO: (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	
INTERVENÇÕES DO PROFESSOR	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular as possibilidades de deslocamento através de atividades lúdicas como: rolar, engatinhar, sentar, levantar segurando em algo ou não, entrar e sair de caixas ou cestos, ultrapassar obstáculos (almofadas, túnel, corpo do adulto) aumentando a dificuldade gradativamente. • Contação de histórias que levem a refletir sobre as diferenças. • Dinâmica do espelho e um de frente para o outro. • Música (sugestão): É tão lindo – Balão Mágico • Incentivar os alunos em todas as conquistas alcançadas, enfatizando sempre o progresso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a autonomia nos movimentos realizados. • Ampliar o conhecimento de mundo através do manuseio de objetos e materiais. • Permitir que a criança se reconheça como sujeito do seu processo de desenvolvimento; Desenvolver a autoestima e processo inicial de construção da identidade e da autoconfiança.

Fonte: Belford Roxo, 2019, p. 5.


Como primeiro eixo curricular, o campo O Eu, o Nós e os Outros traz por meio da interação com os pares e com os adultos o modo como as crianças vão constituindo formas de se perceber, de agir, sentir e pensar. Por meio dessa interação, é sinalizado no documento que crianças passam a (re)descobrir, por suas próprias experiências sociais em vários contextos –na família, na instituição escolar e na coletividade –, novos meios de construir

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. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com os grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas (BELFORD ROXO, 2019, p. 3).

Por essa percepção de experiência, segundo o documento, amplia-se o modo como as crianças percebem a si mesmas e ao outro de forma a valorizar sua identidade, respeitar os

outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BELFORD ROXO, 2019). A figura a seguir exemplifica como os docentes podem organizar suas atividades na Creche I; II; e III, de acordo com os objetivos da rede.

Figura 22 – Sugestões de organização de atividades

 <div style="float: right;"> ESTADO DO RIO DE JANEIRO PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL </div>	
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O NÓS E OS OUTROS	
OBJETIVO: (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	
INTERVENÇÕES DO PROFESSOR <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o espaço de maneira que os alunos consigam se aproximar e interagir com liberdade de ressignificar e reinventar o ambiente. • Estimular a ampliação de mundo através da manipulação de objetos e materiais. • Através das brincadeiras, criar vínculo com professor, demais adultos e colegas. (Acolhimento e atividades na chamadinha) • Brincadeiras de escuta e exploração de materiais (fazer a imitação e repetição de sons, como por exemplo, sons de animais: latidos, miados, grunhidos etc, utilizando imagens). • Dinâmica do pote com brinquedos (cores, tamanho, formas e texturas) • Sugestão de clipe infantil: O meu, o seu, o nosso Mundo Bitá. • Proporcionar momentos de partilhar os brinquedos no espaço da sala de aula. (Inserção) • Conhecer, explorar e compartilhar os objetos e os espaços de vivência com crianças da mesma faixa etária, bem como com as de faixa etária diferentes e os adultos. 	AVALIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Fazer com que a criança sinta-se acolhida e segura no espaço, explorando-o na ação de modificá-lo. • Familiarizar-se com as conquistas corporais e a presença de diferentes adultos e crianças. • Desenvolver o hábito de compartilhar superando o egocentrismo, comum nessa faixa etária; • Ampliar a capacidade de boa convivência.

Fonte: Belford Roxo, 2019, p. 6.


No campo Corpo, Gesto e Movimento é salientado que, através do corpo, os sentidos, os gestos, os movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos, são formas como as crianças desde o nascimento se comunicam e interagem com o mundo. Com o corpo, as crianças estabelecem nas brincadeiras o conhecimento sobre si, sobre o universo social e cultural. Pelas diversificadas formas de linguagem, 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” (BELFORD ROXO, 2019, p. 22). Na Educação Infantil, o corpo da criança passa a assumir, segundo o documento, certa centralidade, o que remete às práticas pedagógicas a responsabilidade

por propiciar o cuidado físico, a emancipação e a liberdade. Pelo corpo são registradas funcionalidades importantes ao desenvolvimento infantil quando, por ele,

as crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções do 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 (BELFORD ROXO, 2019, p. 22).

O documento destaca a importância de explorar possibilidades de atividades que promovam ricas trocas entre as crianças e, assim, ratifica a importância da instituição escolar em promover pela ludicidade e pela interação dos pares explorações e negociações com um repertório que inclua movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo. São mostrados também os objetivos atrelados a essas atividades referentes ao Pré IV e V com as intervenções para o proceder de cada docente e as avaliações esperadas para cada atividade desenvolvida.

Figura 23 – Campo Corpo, Gesto e Movimentos

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTO E MOVIMENTOS	
 <p style="text-align: right;">ESTADO DO RIO DE JANEIRO PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	
OBJETIVO: (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	
INTERVENÇÕES DO PROFESSOR <ul style="list-style-type: none"> • Encontre o seu par. Cada criança recebe a denominação de um animalzinho. Depois cada um terá que imitar por gesto e som e posteriormente, identificar entre eles, cada par. • Gatos e Moscas. As crianças devem observar o ritmo produzido pelo professor, e imitá-lo. • Seu Lobo Está: Uma criança é um lobo, enquanto as outras cantam "Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem...a criança que é o lobo deverá falar uma ação e as outras o imitarão. • Ex: Música Boneca de Lata. Os alunos deverão imitar a boneca de acordo com a música. • Brincadeira: explorando o espaço com o corpo através da dança, potencializando habilidades: saltar, girar, esticar, gesticular, cair, levantar, deslocar-se. Sugestões de músicas: Sinto o que sinto (Mundo Bitá), Pula Pipóquinha, Agora eu andar de vagarinho, Se você está feliz bata palma, Cabeça, ombro, joelho e pé; Boneca de lata. • Brincadeira de polícia e ladrão. Prestar atenção no movimento corporal e fisionomia dos participantes. 	AValiação <ul style="list-style-type: none"> • Observar se a criança percebe de forma mais apurada, os sons e adquire habilidades de observação e percepção. • Alterar os ritmos das brincadeiras de acordo com o avanço deles.

Fonte: Belford Roxo, 2019, p. 30.


Na parte referente à descrição do campo de experiência Traços, Sons e Movimentos, o documento assinala que, o conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no âmbito da Educação Infantil, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as

artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia). Do mesmo modo, a música, o teatro, a dança e o audiovisual trazem pelas percepções experiências para que as crianças possam

se expressar por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas e 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. 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 (BELFORD ROXO, 2019, p. 35).

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, sem dúvida deve possibilitar novas vivências pelas experimentações, pelas interações sociais e culturais dos nossos pequenos, mas o que me leva a questionar, na leitura desses documentos, é como essa infância passa a ser mensurada, avaliada, redimensionada como forma padronizada, ou seja: como prever acontecimentos em tabelas curriculares se torna uma métrica normativa após a BNCC? Na Figura 25, apresenta-se como o documento processa as atividades a serem desenvolvidas com os pequenos.

Figura 24 – Atividades a serem desenvolvidas

ESTADO DO RIO DE JANEIRO PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
	
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRACOS, SONS, CORES E FORMAS OBJETIVO: (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, objetos da cultura local e elementos naturais da região em que vive. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos, com o próprio corpo e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	
INTERVENÇÕES DO PROFESSOR	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar para a criança que é possível explorar sons com a boca, através de gestos realizados, com molhos de chave, telefone, sino, alarme, relógio, sons através da oralidade, gestos expressivos, chocalho. Sons do corpo (pé, palmas), músicas que movimentem o corpo. Imitar sons de animais. Amassar papéis. • Movimentar papéis e plásticos; Rasgar papéis; Brinquedos sonoros e sucatas. Vivência musical/sonora e lúdica através de brincadeiras. • Construção de espaços acolhedores e desafiadores e disponibilizados ao seu alcance objetos, materiais e brinquedos diversificados e de qualidade. • Propor brincadeiras com músicas, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. • Utilizar instrumentos musicais, como: pandeiro, tambor, violão, potes, tampas, reciclados, panelas, etc. • Utilizar materiais reaproveitáveis para a construção e a utilização de bandinha, para a produção de diferentes sons. • Apresentação de diferentes estilos musicais (clássicos, populares, regionais, infantis, etc.). (Inserção) • Utilização expressiva em contextos musicais intercalados com silêncio. • Construir uma bandinha de sucata como meio de expressão e ajustamento social da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se a criança descobre e experimenta, reconhece e cria ritmos e sons através da percussão corporal. • Observar se realiza movimentos envolvendo atividades de coordenação motora, de concentração e atenção, percepção e discriminação auditiva de timbres diversos.

Fonte: Belford Roxo, 2019, p. 37.

Determinar acontecimentos via tabelas curriculares com objetivos, intervenção do

professor e posterior avaliação torna-se, em alguns documentos analisados, uma constante que demanda da prática docente formas mais fixas de como lidar com os processos de ensino-aprendizagem na primeira infância. Com exceção da SME de Duque de Caxias, que não sinalizou pelo documento uma proposta amarrada aos campos de experiência da Base, Nova Iguaçu, Belford Roxo e Nilópolis assim o fizeram.

Na SEMED de Belford Roxo, no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e pelo campo Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, é ressaltada a importância de situações comunicativas em que crianças participam cotidianamente de processos de aprendizagem com pessoas; nesse sentido, o documento preconiza para ambos os campos de experiência a importância de diferentes espaços e tempos para a construção da compreensão de fenômenos naturais e socioculturais. Assim disserta sobre a relação espaço, tempo, quantidades, relações e transformações:

desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram 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.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) (BELFORD ROXO, 2019, p. 62).

Sobre o campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, o documento salienta que,

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. [...] Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários a correta manipulação de livros. 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 (BELFORD ROXO, 2019, p. 48).

A criação dessa proposta pedagógica à luz da BNCC, ao entrecruzar o universo da linguagem com a construção pela criança dos significados sobre a concepção da língua e dos usos sociais da escrita e o entendimento sobre a noção de espaço, do mundo físico e do mundo social, orienta e organiza, a partir da Proposta Curricular de Belford Roxo, o trabalho docente para assimilação de tais conceitos como proposta que possa conduzir melhor a aprendizagem por parte das crianças.

4 OS RASTROS DISCURSIVOS DO JOGO POLÍTICO DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR: FLUXOS TRADUTÓRIOS NAS AÇÕES DAS COORDENADORIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIA QUESTIONÁRIO ON-LINE

Políticas curriculares se dão a partir das negociações e disputas que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado. (FRANGELLA, 2011, p. 4)

Pensar as políticas curriculares para infância como instância de produção de significados envoltos pela/na negociação e disputa do sentido de criança e suas infâncias no currículo possibilita-nos, no âmbito dessa produção curricular, ratificar que é pela luta por poder e hegemonia dessa construção que se consubstanciam as propostas referentes à reformulação curricular na/para a Educação Infantil com o advento de uma base curricular.

Entendemos no contexto político curricular em voga na atualidade que é “pelo ato de negociar que significados são construídos dialogicamente, muitas vezes construídos em consensos conflituosos, uma vez que os sentidos são instáveis, fluidos e permeados por demandas e interesses distintos” (FRANGELLA, 2011, p. 04). Sob essa ótica de (re)significação da política a partir dos dissensos conflituosos, que se dão pelas/nas negociações, a possibilidade de análise que se processa na negociação entre normativas gestadas no âmbito nacional – na articulação com a produção local de políticas curriculares –, são nosso ponto nodal de investigação neste capítulo – os fluxos tradutórios nas ações das Coordenadorias de Educação Infantil.

O papel da Coordenadoria de Educação Infantil assume, assim, a problematização entre universal/particular sobre a produção curricular na primeira infância e passa nesta tese a ser disparadora da discussão sobre os diferentes contextos de produção de políticas de currículo. Dessa maneira, discutimos as tessituras dessas redes de ensino como instâncias de articulação política onde se produz currículo em meio a muitos discursos, o desafio de pensar não somente por uma análise documental, mas também agregar à nossa investigação um questionário *on-line* para captar como se tecem discursivamente as negociações para a Educação Infantil pelas lentes das Coordenadorias de Infância.

Como pesquisadora, parto da compreensão de que políticas curriculares se hibridizam no processo de (re)formulação curricular, evidenciando a condição de processo político inacabado (FRANGELLA, 2011, p. 4). Sinalizo que, no âmbito desse jogo político que se estabelece por meio da reformulação das propostas pedagógicas para a primeira infância por

meio da Base, há um processo político discursivo em meio ao movimento de revisar currículos no pós-BNCC que traz o desafio de pensar a infância.

Assinalo, assim, que a infância se torna alvo de lutas para que se estabeleçam, por meio da Base, “novas propostas” para o trabalho com os pequenos numa tentativa de “essencializar” o sentido de infância. Nesse jogo, abro novas rotas como possibilidades de fugas e escapes para que possamos refletir sobre o currículo como um movimento da linguagem que não nasce pronto, não é algo dado ou um produto final para ser apenas operacionalizado no âmbito das SEMEDs por meio de suas Coordenadorias de Ensino como ponte com as escolas, mas sim compreender o currículo como fruto das relações de poder, em que diálogo e negociação se fazem presentes cotidianamente.

Discutir a produção curricular como negociação entre diferentes instâncias e sujeitos no pós-BNCC para Educação Infantil fortalece nossos argumentos sobre os embates da produção curricular quanto ao sentido de ser criança nas “novas propostas” curriculares para a primeira infância – uma (re)leitura sobre como a infância está sendo sentida, como o ser criança está sendo (res)significado a partir das ações em formato de respostas pelas Coordenadorias de Educação Infantil nas SEMEDs na Baixada Fluminense junto às redes de ensino.

É a partir desse jogo político discursivo que se consubstanciarão nossas análises sobre o movimento de reformulação curricular pós-BNCC. Cabe a mim, como atividade de pesquisadora, buscar os indícios pelos rastros que recaem sobre os acontecimentos dessa produção curricular; construir uma narrativa muito mais como reflexão a partir do que foi ou poderia ter sido, sobre as articulações/negociações que aconteceram ou deixaram de acontecer, sobre o que foi/vai sendo tensionado e deixado à mostra nessa construção curricular, nossa forma de (res)significar o que estamos chamando de Movimento de Reformulação Curricular para a Educação Infantil nas SEMEDs da Baixada Fluminense.

Ao compreendermos que essa produção curricular envolve relações de poder, tensões e disputas de sentido e que produções curriculares das Coordenadorias se configuram em forma de projetos pedagógicos/curriculares, ainda que sob a égide da BNCC, vemos que não são únicos, não são homogêneos, tampouco são contínuos, de modo que não produzem leituras lineares. Em Lopes (2014), os “projetos curriculares [resultam em] híbridos e identitariamente descentrados, enunciados sempre a partir de uma necessária negociação com o outro. (p. 48). Para a autora, os textos políticos devem ser lidos considerando o jogo político no qual são produzidos e as hibridizações que constituem o processo; assim, eles ressaltam que, “como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores. Assim, abrem-se espaços de ação

na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo” (LOPES, 2011, p. 258).

Tais reflexões me levam a denominar o que chamo de Movimento de Reformulação Curricular nas SEMEDs por suas Coordenarias de Educação Infantil como uma construção narrativa/discursiva tomada pelo/no coletivo em que acordos/negociações são realizados constantemente em diferentes contextos e vão sendo (res)significados pelas/nas práticas de linguagem e são decodificados. Como num movimento discursivo, refletem os rastros políticos desse jogo e “tentam” fixar sentidos para infância. Portanto, a Reformulação Curricular é compreendida nesta pesquisa, como um processo de produção político-discursiva que envolve sempre relações de poder, negociações, tensões e disputas de sentido.

Cabe sinalizar que nosso intuito não é trazer a concepção de criança e de currículo específico de cada interlocutor das Coordenarias de Educação Infantil, mas sim compreender como as equipes vão negociando a revisão de suas propostas curriculares em âmbito local a partir da BNCC em meio aos seus trabalhos cotidianos. Assim, não operaremos com conceitos e definições prévias, pois entendemos o currículo como um processo de identificação dessas Coordenarias.

Tais disputas de sentidos para a infância nas políticas curriculares reverberam nos contextos locais pelas/nas ações pedagógicas das Coordenarias de Educação Infantil nas SEMEDs, no entrecruzamento com todos os atores sociais dessa produção – o papel de (res)significar em meio às redes de ensino o sentido de ser criança por meio da BNCC – por uma nova matriz curricular. Será que é negociável?

É a partir dos contextos locais dessa produção na inclusão de seus atores sociais que nasce a ideia do questionário *on-line*: como uma estratégia investigativa que nos possibilita captar os indícios discursivos desse processo de produção curricular por meio das equipes de Educação Infantil. Como um instrumento de coletas de dados, o questionário nos permite captar pelos atos enunciativos o que este capítulo se propõe a investigar a partir de uma perspectiva teórico-metodológica discursiva: trazer as narrativas das Coordenarias de Educação Infantil em forma de resposta das equipes que compõem SEMEDs – nossa maneira de traduzir o movimento que denomino reformulação curricular. Dessa forma, o questionário passa a ser compreendido como evento discursivo.

Como evento discursivo, o questionário perde o sentido de “totalizador” do ponto de vista de trazer uma única e absoluta verdade no contexto de análise dessa produção de currículos na Educação Infantil, pois torna-se também um integrante constitutivo desse jogo político em prol da significação da infância no contexto da reformulação curricular. Para tanto, indaga-se:

como os rastros discursivos vão se tecendo em meio ao jogo político de reformulação curricular? Como se dão as articulações que possam resultar em determinados sentidos para a infância por meio das revisões das propostas pedagógicas/curriculares das redes municipais pelas narrativas das Coordenadorias de Educação Infantil?

Com essas indagações, o questionário foi pensado a partir da categorização entre três importantes eixos para análise deste movimento de revisão curricular.

- Eixo 1: Como a equipe na SEMED descreve o seu trabalho pedagógico na Educação Infantil?
- Eixo 2: Como se deu esse movimento de reformulação curricular no contexto das Secretarias de Educação a partir da BNCC?
- Eixo 3: Quais os efeitos desse movimento de reformulação curricular para a infância vivido na SEMED de cada município da Baixada Fluminense?

Cabe ressaltar que essas indagações estão listadas a partir de eixos 1, 2 e 3 apenas para melhor compreensão de como fomos (res)significando o movimento da produção curricular para que assim pudéssemos fazer uma (re)leitura não de forma fragmentada e isolada da realidade do contexto social; por isso, tais eixos são pensados com base em dois conceitos teóricos que estão presentes a todo momento: a política como um jogo (DERRIDA, 2011) e a tradução (BHABHA, 2013), dando subsídios para costurar nossas análises para que como pesquisadora possa captar os rastros discursivos por meio do questionário *on-line*. O questionário torna-se, assim, um evento discursivo.

Ressalto que, como evento discursivo, o questionário também entra nesse jogo de (res)significação. Nesse jogo político, a luta travada pelos diferentes contextos no processo de (re)significação dos sentidos de criança e suas infâncias nas políticas públicas curriculares se configura como no jogo político pela/na indeterminação, ou seja, como um jogo duplo em que há perda de lugar original, fixo, que deixa de existir por estar sob rasura, marcando a tensão, o lugar da ambivalência (DERRIDA, 2011).

Dessa forma, políticas curriculares são marcadas pelo atravessamento das fronteiras, no entretempo/espço que não é fixo, que se move a partir de aproximações e afastamentos daqueles que se defrontam com ela (DERRIDA, 2011). Assim, o que nos move nesta seção enquanto pesquisa é tecer os rastros discursivos desse jogo político em voga com a Base – os meandros desse processo político discursivo têm também nosso aporte teórico no conceito de tradução em Bhabha (2013), na possibilidade de traduzir por meio da (re)leitura processos políticos discursivos pelos nossos interlocutores da pesquisa a partir das respostas ao

questionário *on-line*.

Ressaltamos que por nossos olhares para as Coordenadorias de Educação Infantil –nossa compreensão da função/papel delas não como aquelas que irão orientar/instruir os trabalhos com as crianças na Educação Infantil de suas redes de ensino, mas como aquelas que têm ação em processos democráticos e agonísticos de negociação. Como interlocutoras da pesquisa, as Coordenadorias e seus técnicos (sujeitos da pesquisa nas SEMEDs) contribuem para seus distintos pertencimentos, tendo nas narrativas que os constituem o sujeito técnico/docente na SEMED; portanto, estão nesta tese como sujeitos produtores de currículo.

A partir dessa ótica, opero com o conceito teórico da tradução em Bhabha (2013) como uma lente para a (re)leitura dessa reformulação curricular a partir da ótica dos interlocutores das Coordenadorias de Educação Infantil das SEMEDs como sujeitos produtores de cultura; assim, friso uma releitura realizada pelo movimento da linguagem. Como movimento da linguagem, destaco uma atividade de pesquisa complexa de ser realizada em absoluto, justamente por haver o resquício intraduzível (BHABHA, 2013). Cabe, assim, ressaltar que a tradução, como movimento da linguagem, não corresponde a uma transcrição do original que foi escrito, uma vez que traduzir é um ato de enunciação e, por isso, sempre há o resquício intraduzível (BHABHA, 2013).

Pela tradução como enunciação temos o princípio dialógico que se faz e refaz pelo discurso a partir do contato da língua com o enunciado; sendo assim, cada enunciado é único e irreproduzível. Por ser único e irreproduzível, o ato de traduzir, mesmo numa tentativa de reprodução, será sempre (re)criação e singularidade, visto que é produzido por outros sujeitos em outro momento (BHABHA, 2013).

Abordar a tradução não como interpretação, mas como (res)significação a partir dos diferimentos das práticas pedagógicas das SEMEDs, enriquece a (re)leitura desse movimento político. Por diferimento das práticas pedagógicas, partimos da compreensão da impossibilidade de reproduzir absolutamente as narrativas a partir das práticas das Coordenadorias pelos olhares de seus interlocutores, pois a tradução é sempre um ato de enunciação (BHABHA, 2013).

Como prática discursiva, as narrativas de nossos interlocutores necessitam ser lidas a partir da noção de que sempre haverá um diferimento na forma de se apresentar, pois pelo aporte discursivo não há uma única verdade, muito menos uma realidade absoluta, por serem elementos que, numa dada cadeia discursiva, sentidos são sempre (res)significados e constantemente negociados.

Portanto, as narrativas (em forma de resposta) passam a ser compreendidas como

negociação e tradução; também nos cabe destacar que sempre haverá um resíduo intraduzível nessa tradução. Como resíduo intraduzível, reside a nossa compreensão de que sempre haverá um deslizar de significados produzidos pela pesquisa dada a disjunção temporal, pois o rastro desse movimento vai requerer de cada participante a (res)significação em torno das questões abordadas no questionário da pesquisa desvelando suas interpretações, seus anseios.

Dessa maneira, entendo que tanto a produção de projetos curriculares das secretarias de Educação quanto as narrativas em forma de respostas dos interlocutores das Coordenadorias de Educação Infantil como texto político. Sendo assim, as respostas são fruto de incessantes lutas por poder numa dada relação de produção coletiva/discursiva estabelecida entre as equipes das SEMEDs com outras esferas educacionais. Ressalto que tais embates políticos reverberam por meio de processos discursivos lutas por hegemonia.

Destaco, assim, que justamente por demarcarem lutas por uma dada hegemonia, as narrativas em forma de textos/respostas sobre a produção textual/curricular acontecem em meio a negociações muitas vezes entre pontos antagônicos, de diferentes interesses e discursos, evidenciando o jogo político. Lopes e Macedo (2011, p. 258), quando enfatizam que os textos políticos devem ser lidos considerando o jogo político no qual são produzidos e as hibridizações que constituem o processo, salientam que “o texto político é produto de acordos realizados entre diferentes esferas, envolvendo inclusive a troca constante de sujeitos autores”.

Portanto, estamos atentos ao jogo, aos espaços de ação em que políticas são codificadas; pode-se dizer que a leitura dessas respostas são como textos negociados a partir da própria política e precisam ser lidos/traduzidos para além do contexto do processo de elaboração curricular.

4.1 Produção curricular na Educação Infantil no pós-BNCC: como as Coordenadorias (res)significam essa produção em meio a muitos discursos?

É diante do contexto de reformular currículos que me sobrevém a ideia de entrecruzar nesta seção as respostas de cada Coordenadoria de Educação Infantil que compõem o *corpus* empírico desta tese: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis e Nova Iguaçu. Cabe salientar que foi por meio de uma solicitação de pesquisa às Coordenadorias de Educação Infantil dos municípios que deram prosseguimento ao nosso pedido que as suas falas manterão seu anonimato, garantindo a preservação do sigilo e ética; assim, utilizaremos para representação de cada órgão gestor nas SEMEDs as letras A, B e C.

Os entrecruzamentos das respostas ao questionário *on-line* serão tomados como

narrativas e (re)lidas nesta seção de análise como fluxos tradutórios das Coordenadorias em meio a muitos discursos na produção curricular na Educação Infantil, aqui assumidos como processo dialógico – Coordenadorias –, como espaço político cuja função social e, portanto, cultural é retomada por seus esforços agonísticos mediante o papel mediador/negociador. Dessa forma, me aproprio das palavras de Mendes (2016) em seu artigo *Coordenação Pedagógica: especulações sobre um espaço relacional*, quando denomina a coordenação pedagógica como “uma instância relacional – dialógica – em que é possível institucionalizar, produzir, reproduzir, modificar uma posição discursiva do sujeito” (p. 7).

Ao debruçar-me nessa perspectiva, teço considerações pertinentes à função desempenhada pelas Coordenadorias pelas/nas ações que as constituem como instâncias de mediação; assim recorro novamente às palavras de Mendes (2016, p. 7) quando disserta:

pensar a coordenação em suas instâncias e mediação como condição de uma prática hegemônica que requer equilíbrio instável entre o que é contingente e temporal, numa espécie de vínculo naturalizado. Uma vez que o espaço relacional é estabelecido no jogo político, abre-se espaço para um conjunto de estâncias políticas circunstanciais e contextuais de interações em que os sujeitos realizam sua inscrição posicional discursiva.

Assumir a coordenação pedagógica como função social das Coordenadorias de Educação Infantil, como espaço político relacional, é de certa forma evidenciar as demandas e os traços de tensão envoltos discursivamente nessa função de articulação política, na interseção com suas redes de escolas, não mais como processos engessados e verticalizados, mas contingentes, temporais e precários; portanto, como processos políticos sempre inacabados.

Dada a disjunção da produção curricular, em que o sujeito/local da negociação – as Coordenadorias – assume a função de mediação quando elas, em sua origem, criação/atribuição de funções, se definem como sujeito/local da negociação (FRANGELLA, 2012). Tomamos a “narrativa como discurso do autodesvelamento a partir produção de sujeitos e o posicionamento dos espectadores” (BHABHA, 2011, p. 98), e assim assumimos as Coordenadorias e seus interlocutores como sujeito/local da negociação nos três eixos de investigação que serão elencados aqui; esses eixos refletem a realidade social e, portanto, são subdivididos por categorias para facilitar os entrecruzamentos dos fluxos de análise que se consubstanciam a partir das práticas do trabalho cotidiano e nas formas como articulam com suas redes de ensino a BNCC nessa produção curricular para a Educação Infantil.

4.1.1 A equipe na SEMED e o trabalho pedagógico na Educação Infantil em sua rede de ensino

Ao assumirmos o currículo como política cultural e de negociação de sentidos temos o entendimento de que ele está sendo feito/elaborado a todo momento. Por essa perspectiva, podemos negar toda e qualquer situação que possa deliberar para as práticas docentes propostas tidas como universais para o trabalho pedagógico com as crianças, qualquer que seja, e modos de redesenhar no âmbito das salas de aulas atividades didáticas como um passo a passo para docentes e alunos como forma de garantir o alcance de finalidades sociais na BNCC.

Portanto, pensar a reforma curricular com a BNCC e entrecruzar os sentidos em embates nas formas como as Coordenadorias de Educação Infantil (res)significam seu trabalho pedagógico na primeira infância junto às suas Redes de Ensino, o desafio de pensar as SEMEDs como contexto de reformulação de política curricular e indagar: quais sentidos em embates são negociados a partir do trabalho pedagógico das Coordenadorias de Educação Infantil em sua rede de ensino para a infância?

Dessa forma, quando problematizamos o advento da BNCC enquanto instituinte de propostas curriculares na Educação Infantil pela regulamentação/norma para as novas propostas curriculares, ressaltamos as diferentes perspectivas apresentadas pelas redes municipais de ensino, como elas negociam cotidianamente seus saberes-fazeres a partir dos embates sobre os sentidos de trabalho assumidos perante suas escolas pelas/nas articulações políticas das Coordenadorias de Educação Infantil.

Para tanto, como possibilidade de (re)leitura desse processo de (res)significação por parte das Coordenadorias de Educação Infantil, sinalizamos nesse percurso de produção política que currículo não é proposta nem prática, uma vez que é gestado/pensado de modos diversos, em diferentes contextos e por diferentes sujeitos. Cabe salientar que esse processo de análise só se torna possível quando tomamos o currículo como prática social nesse processo de produção curricular contemporâneo e que compreendemos que currículo articula palavras e ações, portanto, currículo passa a ser entendido nesta tese como discurso que produz discurso e projeta identidades, o que justificaria a leitura sensível das respostas de cada Coordenadoria de Educação Infantil.

Assim, ao tomarmos essa cadeia discursiva a partir das respostas das Coordenadorias de Educação Infantil no processo de reestruturação curricular nos lançamos à procura dos rastros discursivos que nos levem ao entendimento de como as Coordenadorias de Educação Infantil (res)significam seu trabalho pela/na articulação com sua rede de ensino com a BNCC.

O primeiro eixo elencado busca captar como as Coodenadorias (res)significam o seu trabalho com a Educação Infantil junto à sua rede de ensino. O ponto nodal da discussão nesse eixo tem nos processos de articulação/negociação a possibilidade de descortinar um

sujeito/lugar que, ao (res)significar seu trabalho, o faz a partir da tensão e da demanda que o delimitam e situam justamente como sujeito/lugar, como ambivalência. A função que recai para/no trabalho pedagógico das Coordenadorias de Educação Infantil é (re)significada:

Coordenadoria A – É um trabalho em construção, pois muitas escolas da rede trabalham de acordo com os marcos referenciais da Educação Infantil, porém outras ainda realizam práticas pedagógicas na EI (principalmente a pré-escola) como um preparatório para o Ensino Fundamental, com práticas tradicionais.

Coordenadoria B - O trabalho pedagógico na Educação Infantil é voltado para práticas pedagógicas que valorizem as crianças em sua singularidade, incentivando a autonomia e identidade de cada uma. Estimulando a socialização entre os pares. E respeitando os Direitos Básicos de Aprendizagem.

Coordenadoria C - A Coordenadoria de Educação Infantil busca garantir à criança o direito à educação por meio do acompanhamento das práticas docentes que se efetivam no cotidiano das creches, dos CCAIC e das escolas municipais que atendem as crianças de 1 a 5 anos em nossa Rede Municipal de Ensino. O trabalho da equipe visa sugerir, orientar e incentivar as equipes diretivas e os professores e professoras, práticas através das quais as crianças vivenciem experiências nas dimensões histórica, científica, ambiental e cultural, com o entendimento de que elas são um sujeito ativo no meio social do qual fazem parte.

A equipe levanta as demandas nas unidades escolares para propor os temas das formações continuadas dos profissionais que atuam na Educação Infantil, promovidos em parceria com o Centro de Pesquisa e Formação Paulo Freire; propõe políticas públicas para a Educação Infantil; realiza assessoria e acompanhamento de práticas pedagógicas que contemplam o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivos, socioafetivo, cultural e nutricional.

Para argumentar de forma analítica a tensão envolvida pela/na função do trabalho na Educação Infantil desempenhada pelas Coordenadorias na interlocução com suas redes de ensino, temos na incompletude do processo político o movimento de (re)construção dessa política curricular; o que torna relevante um acontecimento narrado na resposta da Coordenadoria A é que, quando ela atribui sentido ao seu trabalho, enfatiza um sujeito/local que se detém pela/na articulação negociada com sua rede de ensino a partir do “trabalho em construção”, em que, por mais que as normas gestadas no âmbito das políticas públicas curriculares nas esferas nacionais/municipais apontem para os possíveis “escapes” de suas unidades escolares, sinaliza: “porém outras ainda realizam práticas pedagógicas na EI (principalmente a pré-escola) como um preparatório para o Ensino Fundamental, com práticas tradicionais” (COORDENADORIA A).

A narrativa da Coordenadoria A deflagra esse movimento de revisar currículos; por mais que a BNCC “tente” organizar um currículo comum como tentativa de reprimir as possibilidades que não são adequadas, tal processo nunca será pleno, uma vez que sempre surgem novas questões, novas (res)significações que podem se constituir em zonas de escape daquilo que foi estabelecido. Tal situação acarreta de certa maneira a preocupação da Coordenadoria A sobre tais “escapes” trazerem como (res)significação para o trabalho na Educação Infantil de sua rede por algumas escolas uma proposta como preparatório para o

Ensino Fundamental com “práticas tradicionais”.

O sentido de trabalho na Coordenadoria B é (res)significado com base na ótica legal do trabalho pedagógico (amparada nas leis e diretrizes que direcionam o trabalho na Educação Infantil), quando ele se volta para práticas pedagógicas institucionalizadas que respeitem sobretudo os Direitos Básicos de Aprendizagem. A pergunta que fica e que me faz pensar na possibilidade de irmos além do sentido literal, pelas formas de condensação e deslocamento de “um trabalho que garanta na Educação Infantil os Direitos Básicos” é: que sentidos essa dimensão performática abarca para o trabalho da Coordenadoria de Educação Infantil? Será no trato das ambiguidades e disputas da categoria “espaço de fronteira” uma questão de representação da política oficializada a partir dos ideais normativos da BNCC?

Na interseção com suas unidades escolares, a Coordenadoria C (res)significa o seu trabalho a partir das demandas provenientes do/no cotidiano da Educação Infantil, sinaliza a necessidade de futuras formações continuadas de seus profissionais, visando sobretudo uma assessoria que contemple propostas para um trabalho que propicie um desenvolvimento qualitativo das crianças e que garanta, assim, o direito à educação através do qual “as crianças vivenciem experiências nas dimensões histórica, científica, ambiental e cultural, com o entendimento de que elas são um sujeito ativo no meio social do qual fazem parte”.

Nesse sentido, a Coordenadoria C (res)significa seu trabalho a partir da mediação; isso fica evidente nos dois parágrafos de sua resposta: “por meio do acompanhamento das práticas docentes que se efetivam no cotidiano das creches, dos CCAIC e das escolas municipais que atendem as crianças de 1 a 5 anos em nossa Rede de Ensino” e “realiza assessoria e acompanhamento de práticas pedagógicas que contemplam o desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivos, socioafetivo, cultural e nutricional”.

Esses sentidos fazem dessa (res)significação do trabalho pelas lentes das Coordenadorias uma das importantes categorias no trato de análise da realidade social e das práticas políticas na contemporaneidade, sobretudo nas políticas curriculares, para tentarmos perceber como vão se (re)desenhando as negociações que permitem a hegemonização de determinados sentidos no campo das políticas curriculares na primeira infância com a Base.

Desse modo, a produção política “entre a modalidade da palavra escrita e a da ação”, como percebemos nas narrativas acima e em Mainardes e Marcondes (2009), vão além de processo de negociação na produção política, uma vez que envolve processos de tradução que vão além das diferentes políticas e valores locais e pessoais, envolvem embate e luta com expectativas e demandas, já que a tradução somente se concebe a partir da negociação, articulando elementos antagônicos e contraditórios (p. 305). Assim como Marcondes (2016)

salienta, a partir dos espaços das coordenações como espaço de tensões e de demandas que refletem nessa função mediadora de coordenar e que nos deixam pelas primeiras narrativas do trabalho enquanto espaço de tensão e demandas, é

refletir sobre as tensões e demandas articuladas irão definir, mesmo que provisoriamente, não as vontades coletivas, mas os acordos e ajustes para manter o sentido hegemônico de uma política negociada via coordenação pedagógica como manifestação de uma condicionalidade de produção desse sujeito/lugar (MARCONDES, 2016, p. 52).

Cabe então localizar essas tensões que competem à atuação das Coordenadorias como tensões/demandas articuladas que mesmo provisoriamente retratam o sentido da política negociada via coordenação pedagógica como manifestação provisória dada à condicionalidade transitória desses movimentos de produção de sentidos na construção curricular. As Coordenadorias assumem, assim, o papel de mediar mesmo que contingencialmente a produção das demandas e tensões no âmbito da SEMED. Cabe ressaltar que tais demandas e tensões são tidas como ações provisórias de acontecimentos na articulação entre a função/papel do trabalho das equipes.

Trazermos as falas em forma de narrativas sobre os olhares das Coordenadorias de Educação Infantil, importantes para adentrar a próxima categoria de análise, o Eixo 2, que se articula através do papel de mediação das Coordenadorias – a função de negociação agonística para viabilizar a institucionalização da BNCC como política curricular.

4.1.2 A Secretaria Municipal de Educação e o desenvolvimento/organização da proposta de reformulação curricular na Educação Infantil a partir da BNCC

No Eixo 2, está a problemática envolvida na coordenação do trabalho pedagógico nas SEMEDs pelas Coordenadorias de Educação Infantil junto às redes de ensino, no que diz respeito especificamente à maneira como se processa o movimento curricular de institucionalização da BNCC. Ter o cruzamento do Eixo 1 – uma prévia de como as Coordenadorias (res)significam seu trabalho, para assim perscrutar os rastros/indícios que nos serão colocados como narrativas entendendo esses rastros, como situações contingenciais nas/pelas formas como estes sujeitos vão relendo seu próprios papéis no momento que se deparam com essa realidade social, é crucial para que possamos avançar sobre o advento da BNCC como processo de reformulação curricular, um movimento político constituído a partir dos muitos discursos.

Portanto, o Eixo 2 se dá a partir da categorização entre o sentido de trabalho, sobretudo

no que compete ao desenvolvimento/organização das Coordenadorias de fomentar, a partir da proposta de reformulação curricular na Educação Infantil através da BNCC, o seu movimento de produção curricular local. Assim, temos narrativas que ressaltam:

Coordenadoria A - No ano de 2017 as unidades escolares foram envolvidas em discussões e grupos de estudo a respeito da BNCC e sua implementação. Em 2018, esse movimento se amplia e as escolas realizam suas contribuições para a construção da proposta curricular municipal. Em 2019, o documento foi formulado e finalizado, tendo seu lançamento oficial no ano de 2020.

Coordenadoria B - Reformulação curricular: apresentação e construção do currículo e implementação da BNCC foi feita através de assessorias com todos os gestores, supervisores e três professores por escola das unidades que ofereciam Educação Infantil em 2019.

Coordenadoria C - A reestruturação curricular no município se deu em um processo participativo na rede de ensino e trouxe contribuições advindas de estudos e de discussões dos profissionais que atuam nas unidades escolares, em encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação.

A matriz curricular da Educação Infantil foi organizada em um formato que respeita as especificidades e os documentos de base dessa etapa. Nele, se buscou assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral a todos os bebês e crianças das nossas instituições, respeitando suas singularidades, e a diversidade de realidades socioeconômicas, culturais, étnico-raciais e geográficas, no território de Duque de Caxias.

O documento referencia a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Duque de Caxias (2012) e fundamenta-se no que preconiza a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Parecer do CNE/CEB nº 20/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A metodologia desta proposta estabelece que a criança seja o centro do planejamento curricular e aponta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica as interações e a brincadeira. O documento assegura também os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, expressos na BNCC como Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.

Localizar as tensões e demandas agora na fase em que as redes municipais se veem, a partir da institucionalização da Base, desde dezembro de 2019, a reformular seus currículos é uma atividade de pesquisa que me impulsiona a refletir como é, num conjunto de dimensões sociais e, portanto, culturais, o papel da Coordenadoria de Educação Infantil mediante a gestão/produção curricular, o que me leva a (res)significar esse processo de produção como um processo discursivo, que se processa não somente na atuação direta com as escolas, mas também no intercambio com seus professores, visto que, pelas narrativas, as Coordenadorias assumem o protagonismo de coordenar mediante processo dialógico o movimento político que se amplia através “assessorias com todos gestores, supervisores e professores por unidades que ofereciam Educação Infantil em 2019” (COORDENADORIA, B); assim, com a ampliação do movimento político de reestruturação, “escolas realizam suas contribuições para a construção da proposta curricular municipal” (COORDENADORIA A); “a reestruturação curricular no município se deu em um processo participativo na rede de ensino e trouxe contribuições advindas de estudos

e de discussões dos profissionais que atuam nas unidades escolares, em encontros organizados pela Secretaria de Educação” (COORDENADORIA C).

Cabe ressaltar que a gerência sobre a gestão pedagógica das Coordenadorias, função mediadora do processo político no que diz respeito às orientações e disposições legais enquanto demandas para a consecução de “novos” projetos curriculares, assume pelas narrativas a operacionalidade na função/gestão do trabalho das coordenadorias por sua função mediadora dentro dos respectivos sistemas de ensino. São demandas que reverberam muito mais que tensões administrativas, pedagógicas e relacionais no âmbito deste trabalho – o desafio em articular/negociar a reestruturação pedagógica, curricular e didática por meio das reformas curriculares dadas pelas políticas públicas educacionais por meio da BNCC –, uma política instituinte de currículos que se consubstancia pelas/nas ações das Coordenadorias de Educação Infantil no âmbito das SEMEDs.

Ancorada nesse contexto histórico contemporâneo que denomino movimento de reestruturação curricular pela Base, observo um processo político em meio a muitos discursos/narrativas na construção dessa produção política, sobretudo nas proposições curriculares para a primeira infância. Cabe discutir a complexidade da produção política de tal movimento deflagrado pela Base, da qual parte-se pelo Eixo 2 – a forma como cada Coordenadoria assume esse movimento de reestruturação curricular, a partir do que chamaria “protagonismo de gestão”, que se desvenda pelo substantivo “implementação”, uma forma em que as Coordenadorias assumem uma função mediadora – um certo “controle” sobre esse processo político na produção curricular pelo movimento de “implementação” – de coordenar por meio de ações administrativas/pedagógicas o desenvolvimento da produção curricular da BNCC por suas escolas.

A ideia do “protagonismo” passa a ser subsumida discursivamente neste estudo pelo substantivo “implementação”, tão presente nas falas/narrativas de nossos interlocutores. Cabe destacar que, quando ressalto o protagonismo assumido discursivamente por essas Coordenadorias, sinalizo pela ideia de “implementação” um movimento orquestrado pela BNCC que repercute em âmbitos locais como nas SEMEDs, um movimento que se quer hegemônico nas políticas públicas educacionais, o que repercute para essas coordenadorias a consecução desta produção.

Cabe frisar que, por meio da tentativa de “implementação” como movimento verticalizado (MEC/SEMEDs/redes de ensino), a produção dessa revisão curricular está fadada ao fracasso, dada a impossibilidade de controle ou regulação total. Se, por um lado, a BNCC tenta intensificar mecanismo de controle e regulação no trabalho das Coordenadorias, ele será

(res)significado a partir do sentido de trabalho pedagógico de seus sujeitos quando se trata da coordenação dessa produção curricular na Educação Infantil, para articular não apenas no âmbito da Coordenadoria, mas também com suas redes, demandas nesse contexto político de produção curricular para a infância.

A BNCC, aqui compreendida como política instituinte de currículo, assume nesse cenário curricular “pretense controle” das ações que compõem a função das Coordenadorias nas SEMEDs. Assim, as Coordenadorias de Educação Infantil, pelas prerrogativas assinaladas, assumem, pela/na relação com a sua função de atuação política, pelas articulações com suas escolas, o papel de coordenar pedagógica e administrativamente suas redes de ensino, pelas atribuições pedagógicas/administrativas e, assim, se caracterizam pela relação sujeito/local no âmbito do trabalho em equipe como “uma instância relacional da coordenação como elemento “articulador” entre contextos e sujeitos – gestão, professor e comunidade escolar – e o papel mediador entre a prática escolar e as políticas” (MENDES, 2016, p. 54).

Como espaço de tensões e demandas, as Coordenadorias articulam e negociam a produção curricular como espaço de fronteira entre as SEMEDs com suas equipes de Coordenação de Educação Infantil e a BNCC enquanto política; revelam aí a relação agonística de negociação quando o que se está em embate são as concepções de criança a serem negociadas na relação entre coordenadorias/escolas/salas de aula num movimento que visa consolidar a BNCC em contextos locais.

É assim que as Coordenadorias A, B e C assumem a “implementação” da Base na articulação com suas redes de ensino, por meio da função articuladora entre contextos, e provocam o debate/discussão a serem realizados nos grupos de estudos de gestores, supervisores e professores. O que se evidencia por meio do Eixo 2 é justamente o processo de articulação que reflete esse espaço de mediação das relações sociais por meio da negociação, quando demarcam discursivamente o posicionamento de seus interlocutores na articulação da produção política junto aos seus atores sociais (escolas/comunidade escolar/sujeitos que compõem as coordenadorias).

Portanto, a função da Coordenadoria diante do contexto de produção curricular se manifesta pela diferença e, assim, ratifica-se esse lugar como um lugar de fronteira, ao “tentar” articular de forma agonística na produção curricular as relações estabelecidas entre a gestão escolar (a rede de ensino como um todo) e seus professores, pelos modos de atuação como sujeitos diferentes articulam, nesse processo político curricular, seus anseios, convicções e sonhos.

Logo, cabe-nos, nesse terreno discursivo contingente, indagar as atribuições das Coordenadorias de Educação Infantil na forma/função como negociam essa construção em que

diferentes sujeitos articulam suas convicções, ideologias, anseios etc., quais os desafios assumidos nesse preâmbulo entre gestão escolar, professores e a própria SEMED quando nessa produção há embates sobre os sentidos de criança e suas infâncias no atual cenário curricular pós-BNCC? Tamanha indagação nos dá subsídios para perscrutar os rastros discursivos desse movimento da produção curricular na primeira infância no próximo eixo de análise.

4.1.3 A Coordenadoria de Educação Infantil e o atual cenário curricular para a infância no pós-BNCC

Na tentativa de captar os vestígios dessa construção política que corporifica o próximo eixo – Eixo 3 – pelo/no entrecruzamento que recai pela/na articulação entre os contextos em que as políticas curriculares transitam entre o MEC, a própria SEMED, a gestão escolar e os professores em seus diferentes modos de atuação, como as Coordenadorias de Educação Infantil na Baixada Fluminense articulam-se como uma instância de negociação – a manifestação da diferença –, quando elas passam neste estudo a ser (res)significadas como espaço relacional multifacetado de negociações e demandas? Como elas descrevem os embates nas demandas de produção curricular em suas redes de ensino, quando estão em jogo os sentidos de criança e suas infâncias nesse atual cenário curricular por meio da BNCC?

Bhabha (2003) em muito nos ajuda a pensar a problemática posta por essa indagação quando disserta sobre as temporalidades disjuntivas que se dão no terceiro espaço. O autor pensa esse espaço como entre-lugar, como local de cultura, local de negociação, contato e interação entre sujeitos, não entendido como espaço material, espaço físico, mas espaço entendido como localidade movediça e discursiva. Tomar espaço como esse entre-lugar é tomar essa produção curricular na infância, “nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença” (BHABHA, 2003, p. 16).

Para Mendes (2016), esses excedentes são uma soma equivalente que não apaga as diferenças, mas as coloca em diálogo. Sendo assim, as Coordenadorias assumem nessa reformulação curricular um espaço intersticial indecível que envolve relações, articulações que se dão mediante fluxos de discursos (globais e locais), de perspectivas, posições, identidades, diferenças, políticas, conhecimentos, cotidianos e traduções (p. 74). Nesse preâmbulo formado pelas/nas relações socialmente assumidas, as Coordenadorias assumem o caráter metafórico dessa relação sujeito/lugar quando postulam pela memória de suas trajetórias de atuação na política curricular da primeira infância. Suas trajetórias passam a representar nessa produção algo distinto de si mesmo, uma vez que estão constantemente envolvidas, enquanto Coordenadoria, em

processos democráticos de negociação, função que é política.

Dessa forma, para evidenciar esses processos de articulação nos olhares desses sujeitos/lugares pelo questionário *on-line* perguntamos: “Como a equipe da Educação Infantil descreveria o atual cenário curricular para a infância após a BNCC?”

Coordenadoria A - É complexo. A Educação Infantil é marcada, pré-BNCC, por documentos oficiais que ampliavam as propostas e experiências para as crianças, como Referenciais e as Diretrizes, por exemplo. Com o advento da Base, muitas questões se tornam alvo de reflexão nesta equipe: a questão dos direitos de aprendizagem apareceram nesse documento como uma novidade, dando a entender que os direitos não existiam antes disso; os campos de experiência são colocados como estanques, como se fossem dissociados, quando na verdade as experiências se conectam, se atravessam e constituem o sujeito, culminando no desenvolvimento integral do mesmo. A limitação etária dos objetivos de aprendizagem limita a possibilidade de o professor adequar o currículo e as características de suas crianças, universalizando-as como se fossem sujeitos homogêneos. Há muitas questões relacionadas à BNCC e principalmente à interpretação e implementação desse documento ainda a se discutir.

Coordenadoria B - Estamos caminhando em uma perspectiva de valorização da infância. Nossos profissionais são orientados pela Semed para trabalhar práticas pedagógicas voltadas para a interação e brincadeiras. Sempre utilizando propostas lúdicas e proporcionando um ambiente alfabetizador. Todo trabalho é fundamentado na BNCC e em seus cinco campos de experiência.

Coordenadoria C - Entendemos que ainda há um caminho a ser percorrido para que o trabalho na Educação Infantil seja compreendido como um processo educativo que tenha a criança em sua centralidade, que a considere sujeito ativo na construção de saberes e que se afaste de uma prática pautada em conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, consideramos que os direitos de aprendizagem expressos na BNCC são uma importante contribuição do documento na organização de um trabalho pedagógico que respeite as crianças pequenas em suas especificidades, garantindo seu direito de brincar, de se expressar por meio de diferentes linguagens, de estabelecer interações com outras crianças e adultos e dessa forma vivenciar, no espaço de Educação Infantil, experiências significativas que possibilitem seu pleno desenvolvimento.

Porém, a não compreensão dos campos de experiência como um caminho de ampliação das possibilidades de interação das crianças com diferentes saberes, de forma integrada, e a organização de objetivos de aprendizagem específicos por faixa etária, tal qual se apresentam na BNCC, podem levar a uma fragmentação do trabalho nessa etapa da Educação Básica.

Cabe iniciar a análise pela resposta da Coordenadoria A: “É complexo”. Discutir a complexidade da produção política curricular na qual as Coordenadorias de Educação Infantil estão imersas é no mínimo desafiador, como trazer as demandas em formas de tensão, mesmo que contingencialmente, a possibilidade de inferirmos sobre os acordos e ajustes para manter o sentido hegemônico de uma política negociada via Coordenadorias de Educação Infantil é uma manifestação social incorporada pelo/no exercício dessas equipes para dimensionar questões que abrangem a política e o cenário curricular para a infância.

Tais demandas e tensões são veiculadas pela narrativa citada, sobretudo num contexto em que produções documentais orientam e vinculam propostas para produção curricular que permitem vislumbrarmos, pela resposta, a divisão de uma concepção de criança e infância como

num pré e no pós-BNCC. Tal assertiva se consubstancia na resposta da Coordenadoria A como se houvesse um sentido de criança e suas infâncias antes da Base e depois dela.

Por essa prerrogativa, questões que trazem tensões para a infância são retratadas discursivamente em forma de respostas pelas Coordenadorias de Educação Infantil e trazem à tona a tensão envolta nessa “nova” organização curricular, que também acaba por acarretar uma reformulação política da própria função da Coordenadoria nesse contexto, quando está em jogo o sentido de criança para o trabalho pedagógico das redes municipais. “A Educação Infantil é marcada, pré-BNCC, por documentos oficiais que ampliavam as propostas e experiências para as crianças, como os Referenciais e as Diretrizes, por exemplo. Com o advento da Base, muitas questões se tornam alvo de reflexão nesta equipe” (Coordenadoria A). O que se coloca pela narrativa como elemento de reflexão para essa coordenadoria são os Direitos de Aprendizagem. Neste estudo, o direito de aprendizagem também é colocado em suspensão ao trazer pela BNCC postulados que remetem à infância, (res)significação pelo direito às proposições curriculares que engessam práticas para a infância; o direito como sentido em embate na política vai se tornando alvo de discussões e debates no campo da Educação Infantil.

Ao postular o Direito de Aprendizagem como algo que não é “novo” nas políticas para a infância, a Coordenadoria A põe em debate questões caras aos rumos curriculares na primeira infância. Para esse tema recorreremos às contribuições das pesquisas em Frangella (2016), importantes apontamentos que deslocam para a centralidade do conhecimento e, portanto, do ensino quando o direito à aprendizagem desdobra-se em direito à educação, o que é inquestionável, segundo a autora. O que Frangella (2016) nos deixa como contribuição para que possamos prosseguir em nossas análises são questionamentos sobre os sentidos de direito e educação como desdobramentos para a centralização curricular, dada a centralidade do conhecimento na proposição de políticas públicas “reguladoras”.

O que se reverbera em nome dos Direitos de Aprendizagem com foco no conhecimento para essa autora são discussões a partir de o foco da aprendizagem reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos. Tal secundarização dessa agência formativa dada à educação, quando vista a partir do ensino, coopera para o estreitamento do sentido de educação ao de ensino, que, segundo a autora, não podem ser compreendidos como equivalentes (FRANGELLA, 2016).

Ao marcar esse entendimento equivocado a partir das políticas públicas, tomando o conhecimento como marcador conceitual sob o foco da aprendizagem, o direito de aprendizagem se desdobra em objetivos de aprendizagem (FRANGELLA, 2016). Sob essa égide se desdobra a regulação curricular com a BNCC, especialmente para a infância.

Analisando tais relações entre experiências infantis, assim como seus saberes e a BNCC, que é sobre o poder disciplinador que vem se exercendo sobre essas experiências, sobre essas subjetividades infantis, destaco estes excertos nas respostas das Coordenadorias A e C:

Os campos de experiência são colocados como estanques, como se fossem dissociados, quando na verdade as experiências se conectam, se atravessam e constituem o sujeito, culminando no desenvolvimento integral do mesmo. A limitação etária dos objetivos de aprendizagem limita a possibilidade de o professor adequar o currículo e as características de suas crianças, universalizando-as como se fossem sujeitos homogêneos. Há muitas questões relacionadas à BNCC e principalmente à interpretação e implementação desse documento ainda a se discutir (COORDENADORIA A).

Nesse sentido que os direitos de aprendizagem expressos na BNCC são uma importante contribuição do documento na organização de um trabalho pedagógico que respeite as crianças pequenas em suas especificidades [...]. Porém a não compreensão dos campos de experiência como um caminho de ampliação das possibilidades de interação das crianças com diferentes saberes de forma integrada e a organização de objetivos de aprendizagem específicos por faixa etária, tal se apresentam na BNCC, podem levar a uma fragmentação do trabalho nessa etapa de Educação Básica (COORDENADORIA C).

A partir destas narrativas podemos dizer que a “regulação” se torna recorrente às práticas curriculares infantis nos contextos locais dessas Coordenadorias. Assim, quando pontuamos que a BNCC delimita documentalmente o desenvolvimento infantil por meio de um projeto social de infância que fixa/engessa por faixa etária os acontecimentos infantis, sinalizamos que é por meio dos objetivos de aprendizagem que se ratifica a preocupação da Coordenadoria A frente à interpretação e “implementação” dessa política, sobretudo no que diz respeito aos perigos iminentes para a infância; é um documento que ainda precisa ser discutido por apresentar questões como “A limitação etária dos objetivos de aprendizagem limita a possibilidade de o professor adequar o currículo às características de suas crianças, universalizando-as como se fossem sujeitos homogêneos” (COORDENADORIA A). Pela resposta da Coordenadoria C também ficam evidentes tais postulados para a prática pedagógica que conferem ao desenvolvimento infantil um risco por os campos de experiência da BNCC levarem a distorção ao trabalho pedagógico com os pequenos, “porém, a não compreensão dos campos de experiência como um caminho para a ampliação das possibilidades de interação das crianças com diferentes saberes de forma integrada e a organização de objetivos de aprendizagem específicos por faixa etária, tal se apresentam na BNCC, podem levar a uma fragmentação do trabalho nessa etapa de Educação Básica” (COORDENADORIA C).

Por esse movimento político que aponta para a projeção de uma identidade fixada para o currículo da Educação Infantil, a BNCC se torna no contexto curricular um instrumento universalizador de práticas e ações pedagógicas quando postulam acontecimentos infantis por meio dos campos de experiências ao determinarem, pelos objetivos de aprendizagem, como as

experiências infantis devem acontecer, inclusive por faixa etária.

É por essas narrativas que apontam para o recrudescimento das práticas infantis no contexto da produção curricular que este eixo de análise da realidade social da infância e das práticas políticas no pós-BNCC que se dá a tentativa de elucidar quais os processos de articulação permitem a hegemonização de determinados sentidos para a Educação Infantil no campo político. Pelo campo discursivo, que se dá pela tradução desse processo político, nossa possibilidade de descortinar um sujeito/lugar da (re)significação pela dimensão da tradução que ocorre pelo/no entendimento da tensão e da demanda entre a sua delimitação e a sua força situa esse sujeito/lugar como ambivalência.

Dessa maneira, prosseguimos nossas releituras e tomamos esse sujeito/lugar quando nesse processo de produção no pós-BNCC validam seu trabalho junto a rede de ensino: “nossos profissionais são orientados pela Semed para trabalharem práticas pedagógicas voltadas para a interação e brincadeiras, sempre utilizando propostas lúdicas e proporcionando um ambiente alfabetizador. Todo trabalho é fundamentado na BNCC e em seus cinco campos de experiência” (COORDENADORIA B).

Nessa concepção, que reduz a política de currículo à “implementação” de documentos produzidos por instâncias superiores para serem aplicados, colocando-a em contraponto a uma construção curricular que se (re)faz constantemente, está a nossa crítica. Contudo, pela resposta da Coordenadoria B, seu movimento de articulação recai na função/papel de estabelecer com sua rede de ensino o seu papel mediador no trabalho pedagógico enquanto coordenação, na relação direta com a BNCC, quando esta alicerça seu trabalho nos cinco campos de experiência. Ressaltam-se práticas para a infância voltadas para a ludicidade e a brincadeira que proporcionem ambientes alfabetizadores.

As ações das Coordenadorias A, B e C, por suas respostas, me fazem questionar a empiria como possibilidade de leitura do movimento curricular na Educação Infantil, na tentativa de subverter a lógica escolar da previsibilidade tão presente na BNCC; na contramão desse movimento, estamos em direção à experiência rumo a uma Educação Infantil não colonizada, que tenha como indagação principal como pensar a infância como diferença?

É, portanto, uma proposição de educação descolonizada da Educação Infantil como espaço de diáspora (um espaço que não se coloca a partir de uma pátria idealizada e homogênea), mas como inflexão territorial e temporal operada pelos coletivos sociais. Operarmos a partir dessa perspectiva pós-colonial e rechaçamos a homogeneidade, mesmidade que exalta uma infância idealizada ao criticarmos as formas colonialistas de fixação de sentidos das questões com a BNCC que eliminam a possibilidade da diferença.

Assinalar os conflitos dessa produção ao abordar questões referentes às políticas curriculares para a infância no pós-BNCC é o objetivo do Eixo 3; remetendo-me à concepção de negociação, realizo na perspectiva de que ela pode, nas palavras de Mendes (2016), “significar outro lugar cultural e político de enfrentamento, ao trazer a possibilidade de articulação de elementos contraditórios, uma ideia de negociação que dialoga se fortalece no conflito” (p. 55). Assim tomamos a ideia de compartilhamento de fluxos tradutórios e abrimos a seção 4.1.4, o que as equipes queiram compartilhar como algo que não foi dito e/ou foi negligenciado; o que aconteceu e/ou deixou de acontecer por causa dessa reformulação curricular em seus municípios.

4.1.4 As observações que as SEMEDs compartilham sobre o processo da reformulação curricular na Educação Infantil de seu município

Discutir a complexidade da produção dessa política pelas Coordenadorias de Educação Infantil, quando se parte da impossibilidade de controle ou regulação total dela e da compreensão de que esse pretense controle projetado pela BNCC nas ações que compõem a função das coordenadorias em demandar cotidianamente suas respectivas redes de ensino, sempre será fadado ao fracasso.

É um movimento político curricular que, ainda que pretenda, não consegue resgatar o sentido anterior, cabendo-lhe a suplementação (CAMÕES, 2019). Pensar a produção das políticas de currículo, como tratamos nesta tese, por meio da discursividade, implica, segundo Costa (2018), a concepção do social, da subjetividade, da luta política, das motivações políticas, das demandas à nossa tentativa de (res)significar o caminho de pesquisa ao (re)ler o currículo da Educação Infantil como um não saber absoluto.

Foi tomando essa compreensão da política de currículo na Educação Infantil como um não saber absoluto que propus pelo questionário *on-line* a pergunta 4: “Que outras observações sobre o processo de reformulação curricular na Educação Infantil de seu município você gostaria de compartilhar? Nessa pergunta, debrucei-me no conceito da diferença (BHABHA, 2003), na tentativa de captar as problematizações que pudessem ser (res)significadas dialogicamente nesse cenário; tivemos como respostas:

Coordenadoria A: O currículo é vivo, portanto precisa ser reformulado com frequência. Nessa perspectiva, em nosso entendimento, a rede encontra-se em processo de construção da identidade da Educação Infantil [...], através de projetos de formação continuada que culminarão numa reformulação curricular pensando nas especificidades das crianças de cidade.

Coordenadoria B: Estamos investindo em formações pedagógicas, guias mensais com

temas e troca de experiências em visitas, pois entendemos que existe uma resistência cultural muito grande em relação ao currículo novo.

Coordenadoria C: Temos agora o grande desafio da implementação da proposta curricular em nossa rede municipal de ensino, considerando que através do diálogo com os profissionais que atuam nas unidades será possível o estudo e o aprofundamento das concepções que regem o documento, assim como a efetivação da matriz curricular no trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano das escolas, creches e CCAIC, possibilitando que meninos e meninas da Educação Infantil vivenciem, por meio de projetos de trabalho construídos com eles e para eles, experiências que os atravessem e sejam marcantes em suas vidas.

Consideramos que esse desafio será possível por meio do envolvimento dos profissionais que atuam na Educação Infantil em ciclos formativos e de assessoramento propostos pela Secretaria Municipal de Educação e pelas unidades de ensino.

É justamente com essa indagação que se identifica o momento de captar o que foi feito ou deixou de ser; como foi ou como está ou irá acontecer e, dessa forma, colocar a dinâmica da coordenadoria como estando a todo momento marcada pelas diferenças. A questão da diferença está presente em cada resposta como narrativa, por meio de nossos interlocutores. Uma forma de falar da diferença é a preocupação de as Coordenadorias sinalizarem não somente as ações orquestradas por elas nesse cenário com a BNCC, mas de também apontar o como (re)significam o currículo por meio dos projetos de formação continuada e até mesmo de sinalizar a resistência cultural por grande parte de sua rede mediante o currículo novo.

Assim, o próprio entendimento de currículo e função da coordenadoria de Educação Infantil sofre constantes traduções e interpretações, especificamente na tensão entre o que precisa ser feito como ação de articulação social nessa dada produção pós-Base quanto à necessidade de negociar essa produção curricular mediante resistências e necessidades de ajustes. Para Derrida (2006), não há texto ou discurso original, mas sim significações constantes por meio das traduções. As traduções em Derrida (2006) são como reescrita, em que o elemento é significado e intraduzível ao mesmo tempo, numa relação continuamente ambivalente.

Portanto, ao lermos as respostas a partir dessa perspectiva, pensamos as experiências das/nas coordenadorias sendo esse espaço de tradução, mas tendo cautela, uma vez que em Derrida toda tradução é uma traição que pode ser do sujeito consigo mesmo, no caso da própria Coordenadoria como espaço de enunciação das diferenças, visto que “os sentidos não se repetem, se (re)configuram, se modificam e se constituem mutuamente” (MENDES, 2016, p. 77).

Então, pensar as respostas dadas em meio a esse fluxo de adiamentos constantes de sentidos é pensar a educação pelo viés cultural, a partir das falas que as Coordenadorias de Educação Infantil nos deixam como observações desse processo de reformulação curricular. O que cada Coordenadoria de Educação Infantil compartilha como observação sobre o processo

de reformulação curricular se consubstancia nos sentidos em embate não somente do currículo, mas também sobre os sentidos que se inauguram quanto às formações continuadas, além do conceito de “implementação” como institucionalização da Base e de resistência muitas vezes em forma de escapes de sua rede de ensino à política curricular em voga; assim, sinalizam em suas respostas o currículo como “vivo” (Coordenadoria A); a necessidade de “investimento em formações pedagógicas, guias mensais com temas e trocas de experiências em visitas” (Coordenadoria B); “a resistência cultural muito grande em relação ao currículo novo” (Coordenadoria B); o que também se coloca como observação desse movimento de produção curricular é o grande desafio nesse processo de “implementação” da reformulação curricular. “Temos agora o grande desafio da implementação da proposta curricular em nossa rede municipal de ensino, considerando que, “através do diálogo sobre como os profissionais atuam nas unidades, será possível o estudo e o aprofundamento das concepções que regem o documento, assim como a efetivação da matriz curricular no trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano das escolas, creches e CCAIC” (Coordenadoria C).

Essas observações são destacadas não mais como eixo, mas sim como livre resposta em que captamos indícios importantes nas falas de nossos interlocutores da pesquisa nesse movimento de reformular currículos; tais indicações como livres respostas são lidas como forma de negociar/articular nesse espaço de enunciação de diferentes culturas, são um espaço em que precisam ser permitidas e valorizadas a inter-relação e a intertextualidade entre as culturas que se processam no interior de um sistema baseado na relação de poderes (TURA, 2002). Trazer a intertextualidade entre as culturas é permitir circularidade cultural das coordenadorias por aproximações e deslocamentos de contextos culturais diferenciados que se ampliam em um diálogo por aproximações, mas também por inúmeras discontinuidades (MENDES, 2016). No entanto, essa compreensão não implica negar a Coordenadoria de Educação Infantil como espaço regulado e normativo, visto que é orientado por perspectivas padronizadoras e homogeneizantes como a BNCC, mas é de certa forma ratificar que as diferentes manifestações, condutas, interpretações, resistência ou não à forma como as Coordenadorias se colocaram perante a institucionalização da Base, especificamente perante as diferentes interpretações acerca do currículo como produção local.

As diferentes maneiras como as Coordenadorias de Educação Infantil (res)significam o seu papel na articulação da BNCC apontam a possibilidade de compreensão do currículo como produção de sentidos, em uma dimensão discursiva; embora haja forças que engendram as disputas de sentidos, isso ocorre “na impossibilidade de tradução literal, abrindo assim fendas que inserem novos atos e outras significações, não previstas” (MENDES, 2016, p. 79).

A diferença como mola propulsora de negociações mobiliza as significações. Quando falamos em diferença, ratificamos que os diferentes significados dados à produção curricular pelas Coordenadorias de Educação Infantil não acarretam tentativa de homogeneização ou escolha de uma negando outras, mas sim que a diferença nos permite pensar em perspectivas e problematizar dialogicamente. Em Derrida, o conceito da *différance* evidencia a incompletude da linguagem, da representação, uma vez que para o autor significantes e significados não se correspondem completamente.

Para Mendes (2016), essa incompletude da representação, seja pela escrita do documento curricular, seja pela fala do coordenador refere-se à linguagem no sentido de que há sempre excedentes de sentido, o que para a autora não é passível de tradução: há sempre *différance* que mobiliza, que desconforta e produz (p. 76). Logo, as dinâmicas das Coordenadorias são marcadas a todo momento pelas diferenças que somam ao seu papel mediador que (des)estabiliza; (re)criam movimentos de negociações, de disputas – ora de forma harmônica, ora de forma conflituosa; como consequência desse movimento abrem lugar para as relações de poder, quando estão em jogo, interesses sociais e políticos nessa produção em que currículos são tomados como carro-chefe das reformas nas políticas públicas educacionais brasileiras.

CONSIDERAÇÕES AINDA QUE CONTINGENCIAIS

Devo confessar que chegar neste momento da tese me dá um frio na barriga, aquela sensação de busca incessante por um final, feliz ou não – mas sempre um final. É com essa sensação de algo inacabado que chega a ser perturbadora que me deparo, neste momento da pesquisa: com a conclusão final para a tese. Noites e dias inteiros mergulhados nas leituras para dialogar teoricamente com as análises sobre o objeto, os argumentos, a problematização e a metodologia da pesquisa...

Para, enfim, retomar a pergunta que intitulou esta tese: “Discutindo as políticas curriculares na primeira infância: o que é negociável com a chegada da BNCC nas SEMEDs da Baixada Fluminense?”. Ao trazer essa indagação, me deparo com mil e uma novas possibilidades de respostas quando ressignifico a forma como venho processando a pesquisa e, como consequência, a produção do conhecimento e de verdade.

Nesse movimento de “tentar concluir” a pesquisa, reconheço a necessidade de realizar fechamentos, por mais que sejam contingenciais, devido às inúmeras possibilidades de significações, como rotas de fuga, escapes, uma vez que todas as tentativas de essencializar/universalizar dado sentido como medida de bloqueio serão sempre provisórias no âmbito dessa produção política.

É dessa forma que, na tentativa de dar uma resposta a este estudo, trago a perspectiva discursiva para esta pesquisa e assumo de certa maneira que todo e qualquer acesso sobre o que é denominado realidade se dá pelo discurso. Por esse viés discursivo, não há uma objetividade essencial; logo, sinalizo a ausência de um fundamento *a priori* nesse processo de produção do conhecimento.

Portanto, refuto essa ideia de pesquisa como objetificação de dado fenômeno e destaco, nesta fase que me encontro, que todo processo de produção de conhecimento é contingente... E assim teço minhas considerações, ainda que contingencialmente, a partir da indagação que nomeia a tese. Portanto, cabe-me como pesquisadora uma resposta. Não uma totalizante e única, que atribua sentidos universais sobre o ato de pesquisar, mas me cabe tal resposta a partir do momento que (res)significo tal pergunta através de Frangella (2016), ao dissertar que todo processo político é sempre inacabado.

Busco pelo/no conceito da tradução em Bhabha (2013) a possibilidade de contextualizar minha resposta pela pergunta que deu o pontapé inicial para a problematização da minha proposta de pesquisa: “o que é negociável?”.

É dessa maneira, buscando compreender esse processo de negociação e trazê-lo a partir

dos deslocamentos como fluxos tradutórios, que chego a esse momento final com o qual me deparo, minha trajetória da pesquisa como alusão ao movimento de deslocar conceitos a partir dos referenciais teóricos pós-estruturais/pós-coloniais e (re)significo-os a partir dos meus caminhos como rota até a Baixada Fluminense, como forma de consideração “parcial” de pesquisa por ela retratar um fenômeno social – portanto um processo constantemente (re)significado na relação sujeito/local. Assim, (re)significo, no âmbito da pesquisa, meu olhar sobre o fenômeno da produção curricular por meio de uma concepção na qual me defronto: de pesquisa como subjetivação.

Dessa maneira, faço minha análise sobre esse fenômeno social da produção curricular para a infância mediante os postulados teóricos com a perspectiva pós-estruturalista, como deslocamentos a partir dos muitos caminhos, das rotas e dos desvios como escapes; o meu caminho ao trabalho me ajudou muito a pensar a problemática agora envolta neste momento “final”. Será somente um caminho? Será apenas uma forma de chegada? Quais trajetórias são possíveis como resposta? É com essa pretensão que tenciono desestabilizar como “deslocamento da questão”, já que não há uma única verdade e, assim, não há também objetificação da realidade ou do fenômeno a ser pesquisado.

Desse modo, ao tomar a Baixada Fluminense por intermédio das Secretarias de Educação como lócus da pesquisa, ressignifico a ideia de periferia ao tomar sua área geopolítica não mais como um bloco homogêneo, como um lugar marcado pela falta, pela deflagração da violência, mas sim pela/na desconstrução do binarismo capital x periferia; assim, estabeleço novos marcos que enaltecem suas produções históricas, seus sujeitos e, dessa forma, realizo uma leitura desse espaço para além de uma localização geográfica; (re)significo a Baixada como espaço/local de cultura com seus espaços de vida social, de lutas e resistências – portanto, como espaço de produção cultural.

É a partir dessa ideia de Baixada Fluminense como espaço de produção cultural que desloco as questões que se agregam à pesquisa para que agora, nesse imenso mar de fluxos e mobilidades na relação espaço-tempo das Secretarias de Educação, eu não tenha uma única e absoluta conclusão, como se somente houvesse uma única rota, um único olhar para essa área geopolítica para a qual minha pesquisa se desloca; nem é esse o meu objetivo como técnica/docente/pesquisadora; assim, intento vislumbrar outras e novas possibilidades de (re)pensar este movimento de “final” de pesquisa e, portanto, da produção do conhecimento.

Dessa maneira, no transcorrer dos caminhos enquanto trajetórias/percursos, coloco similitudes no percurso/trajetória desta tese a partir da reativação discursiva do objeto, daquilo com que eu me defrontava como questão problema para a Educação Infantil nas SEMEDs da Baixada

Fluminense com o advento da BNCC. O que para mim se colocava como um desafio negativo, um entrave para a infância, passa agora como desvio de rota a ser necessário e potencialmente produtivo dentro do processo que Bhabha (2013) denomina “enunciação cultural”.

Ao pensar o currículo como enunciação e as SEMEDs da Baixada Fluminense com suas Coordenadorias de Educação Infantil como espaço-tempo de fronteira na negociação/articulação política no movimento de reformulação curricular, sinalizo um processo político discursivo cuja produção se dá como articulação que mobiliza sujeitos, contextos, saberes e poderes, num fluxo constante de negociação. Envolve nesse movimento político curricular em voga com a BNCC na Educação Infantil, a concepção de currículo assumida nesta tese me permite, nas várias possibilidades de caminhos, tomar rotas aleatórias como fuga, como escapes e problematizar a ideia do estancamento do fluxo de significação em que as SEMEDs se deparam como espaço de fronteira – e problematizar nessa rota de investigação sobre políticas curriculares com a BNCC a univocidade dos sentidos sobre a concepção de crianças e suas infâncias pela fixação, pelo controle.

É um processo político que se consubstancia na centralização curricular como “controle” e recai em contextos locais; no caso das SEMEDs, essa articulação política se dá em prol de sua institucionalização. Nesse âmbito da produção curricular “regulada”, intenciono entender esse movimento pelas ações das Coordenadorias de Educação Infantil nas SEMEDs da Baixada Fluminense quando elas tomam seu papel de mediação no processo de reformulação curricular, que consubstancia o movimento político curricular necessário à adequação às demandas externas das políticas públicas educacionais do MEC. Essa reformulação curricular com base na BNCC “tenta reorganizar” a produção curricular na Educação Infantil de todo o país, sobretudo nos contextos locais – no caso específico de nossa pesquisa por meio das SEMEDs na Baixada Fluminense –, um mecanismo centralizador de políticas curriculares para/na infância.

Com base na (re)leitura desse movimento político da produção curricular na Educação Infantil, argumento que a reformulação curricular deflagrada nas SEMEDs da Baixada Fluminense traz outras demandas para os espaços das Coordenadorias da Educação Infantil: o processo de institucionalização da BNCC, que instaura uma nova ordem na perspectiva de legitimação da Base como política instituinte de currículos. Nesse papel, ela fortalece no âmbito nacional a ideia de unificação de propostas curriculares, tendo no significante qualidade a primazia que dá amplitude para o movimento de melhores currículos. Porém o que se coloca como ênfase crítica de nosso estudo é que todo intento de uniformização da BNCC é fadado ao fracasso, devido à impossibilidade da uniformidade curricular nessa produção.

Por meio desse objetivo da uniformização curricular, o que se enseja no âmbito dessa produção é o silenciamento da infância – pois fixa/engessa a concepção de criança e suas infâncias calcada na ideia de “controle”, “regulação” não somente sobre um projeto social de infância, mas também sobre os objetivos, conteúdos, habilidades, competências, saberes e conhecimentos, como nunca visto na primeira infância.

Contudo, não me detenho em provocar análises críticas sobre esse processo da produção curricular “centralizadora”, mas também ressalto seu caráter político, contingente, articulado na ambiguidade entre necessidade e impossibilidade, pois, uma vez que tomamos o campo da discursividade, as lutas e disputas são sempre uma constante sobre os antagonismos que “tentam” ameaçar pelo pretense controle a tentativa de uma “identidade fixada” sobre a infância, como propostas a serem (re)negociadas nos âmbitos locais pelas secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais.

Por esse movimento de reformulação curricular a partir do advento da Base, indico uma tentativa de provocar “reorganização” na produção curricular da primeira infância sobre o que quer que seja, uma operação sobre as identidades infantis, no que se refere à fixação da concepção de criança e suas infâncias. Portanto, é sobre os contextos específicos que essas propostas curriculares recaem e se consubstanciam como demandas externas às Coordenadorias de Educação Infantil nas SEMEDs da Baixada Fluminense na reformulação curricular. Nessa relação entre currículo/política/Educação Infantil cabe ressaltar que as Coordenadorias negociam essa produção – que entendemos ser uma produção política discursiva marcada pela instabilidade e indecidibilidade.

A instabilidade e a indecidibilidade revelam a incompletude e a provisoriedade política desse processo da produção curricular para/na infância, uma vez que “incompletude e provisoriedade pertencem à essência da democracia” (LACLAU, 2011, p. 42), havendo assim, segundo o autor, a necessidade de compreender essa produção dentro do contexto histórico e contingente e que, portanto, poderá vir a ser diferente. É por esse movimento político democrático que retomo minha fala inicial sobre possibilidades de caminhos enquanto rotas e assim reconheço que, ainda que fechamentos sejam impossíveis (pois uma rota não é única), há necessidade de fazê-los mesmo que de modo provisório, na proporção em que todas as tentativas de fazê-los serão contingentes.

Como numa rota a ser seguida, a maneira como conduzimos/articulamos nossa caminhada trará sempre momentos de (res)significações (instabilidade e indecidibilidade) a partir da escolha de qual rota seguir. Sabendo que as escolhas das rotas dependem dos fluxos e dos deslocamentos que facilitem a mobilidade – uma escolha sempre é provisória e

(res)significada cotidianamente –, a (res)significação a partir das informações sempre me dá as possibilidades de outros planos de rota B, C ou D como rotas de escapes, rotas de fugas, mudanças de rotas repentinas que me fazem (res)significar os muitos caminhos como caminhos sempre inacabados, dada a possibilidade de articular sempre em minha trajetória uma nova rota um novo caminho.

Assim, no âmbito da política curricular, no que se refere ao movimento das Coordenadorias de Educação Infantil nas SEMEDs, as possibilidades de mediação no processo de reformulação das propostas curriculares são muitas, ainda que num cenário que investe numa perspectiva de centralização, via controle do processo de organização curricular operado pela BNCC. O intento de centralização curricular, como observado nas análises documentais e nas respostas ao questionário *on-line*, nos leva a ratificar as negociações constantes delas em (res)significar seus trabalhos a partir de lutas e resistências; umas, mais evidentes que outras, utilizam as possibilidades dos caminhos e os (res)significam a partir de rotas de fugas como escapes nessa produção curricular.

Meu olhar recai então sobre a possibilidade de entender as Coordenadorias de Educação Infantil nas SEMEDs como espaços de negociação, como espaço de fronteira. Como entrelugar, articulam por meio das estratégias de subjetivação que podem, ao meu ver, ser individuais e/ou coletivas, pois as experiências são gestadas nos interstícios das subjetividades. Nesse sentido, os embates da/na fronteira podem se dar tanto de forma consensual quanto conflituosa e realinhar as fronteiras habituais. Quando tomo a produção curricular como produção cultural, de enunciação de sentidos, ratifico que ela ocorre num espaço liminar, que me faz arguir sobre a necessidade de (re)pensar a relação composta nas SEMEDs pelas Coordenadorias de Educação Infantil, por meio de uma relação agonística em que lutas se travam pela disputa política em um espaço discursivo democrático e pluralista cujas regras são partilhadas, mas passíveis de mudanças no processo de significação, dada a impossibilidade e a incompletude de toda a cadeia discursiva.

Tais entraves desencadeiam demandas que se refletem sempre em negociações contínuas quando as Coordenadorias de Educação infantil reformulam suas propostas à luz da BNCC, encontram resistências que se deflagram pelo/nos embates quando nessa produção soma-se também a participação de diferentes atores sociais – professores, diretores, supervisores, orientadores, pais e alunos – que participam desse movimento de produção curricular. Tais demandas reverberam no interior de suas redes de ensino, são lutas e resistências que deflagram muitas vezes as formas como as ações vão sendo (re)alinhadas cotidianamente, seja na forma de conduzir a formação continuada, seja na forma de pensar pela

assessoria pedagógica estratégias didáticas para o trabalho com as crianças, ou até mesmo na consecução por parte delas em fomentar documentos curriculares, uma vez que nesta pesquisa todas as Coordenadorias de Educação Infantil apontaram o desafio mediante a institucionalização da Base de orquestrar novas demandas curriculares para a Educação Infantil em suas redes.

Tomo por último a ideia de pesquisa como tradução para tecer meus olhares para a Educação Infantil – para as infâncias – na produção curricular como um processo discursivo aberto e flexível a múltiplas possibilidades de leitura, que se situa nesse espaço de diáspora que é a Educação Infantil, um espaço que é ambíguo por natureza por refletir justamente as infâncias com seus acontecimentos imprevisíveis, em que crianças tecem suas histórias e produzem cultura; é dessa forma que trago um excerto de Abramowicz e Vandembroeck para refletir de forma crítica sobre esse movimento que denomino reestruturação curricular, especificamente para a Educação Infantil.

É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública escolar. A professora não é a mãe nem a tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai e mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz nem à ideia de mulher, de casal e de povo. Nessa educação, a professora está fortemente empenhada em atender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar e a deixar pra lá e o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Queremos pensar em uma educação com a criança, no espaço público, em que todos possam ser afetados de maneira que criem novas redes de solidariedade e pensamento (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, p. 11).

O excerto de Abramowicz e Vandembroeck (2013) se soma às minhas considerações quanto às formas como crianças e suas infâncias estão sendo tomadas a partir da BNCC. Uma reflexão para esse atual momento que a Educação Infantil vem atravessando e que me faz, a partir do conceito de tradução em Bhabha (2013), tecer minhas críticas a esse movimento de reformulação curricular para a primeira infância com base nos excertos retirados para análises documentais das redes municipais de ensino, de como a BNCC “tenta” direcionar, em contextos locais da produção curricular, exaustivamente, a fixação dos acontecimentos na forma de experiências infantis a fim de engessar determinado tipo de infância.

Buscar analisar os processos de negociação captando os rastros discursivos desse movimento de articulação entre as SEMEDs é salientar, sobretudo, as consequências diretas para o trabalho didático com as crianças, uma vez que essa produção curricular traz uma normatização explícita para as concepções de criança e suas infâncias. Tendo as experiências infantis como expressão da diferença, questionamos uma produção curricular que incita políticas públicas locais a ter fazeres pedagógicos normatizadores para as práticas curriculares na primeira infância, um

projeto educativo que, com uma perspectiva autoritária de decidir no lugar do outro, determina acontecimentos infantis via “tabelas curriculares” como um passo a passo predeterminado com objetivos, intervenção do professor e posterior avaliação; torna-se, em alguns documentos analisados, uma constante que demanda para a prática docente formas mais fixas de como lidar com os processos de desenvolvimento/aprendizagem na primeira infância.

Nesse contexto, professores de Educação Infantil tornam-se “executores” de políticas curriculares pensadas em outras instâncias e as crianças transformam-se em seres passivos que apenas recebem o que é pensado para elas. Isso nos permite questionar, em meio a esse contexto de produção, a necessidade de combater os vários tipos de agenciamento extremos que empobrecem práticas e silenciam vozes e, assim, deslocar concepções de estruturas fixadas no currículo infantil para produções curriculares que possam enaltecer as experiências infantis como forma de enunciação construída com base nas múltiplas experiências que se tecem cotidianamente entre todos atores envolvidos e que (re)posicionam a criança como Outro.

Cabe ressaltar que quando destaco a importância dos deslocamentos das estruturas que fixam um único projeto curricular que “tenta” posicionar a criança, não tomo a produção por meio de uma Base sobre as propostas pedagógicas das SEMEDs como únicas, mas que elas, em virtude da normatividade, poderão apresentar similitudes quanto à forma de gerir/pensar a condução dos trabalhos com as crianças.

Assim, indago sobre a fixação da concepção de criança: de que infância estamos falando, que tipo de currículo estamos criando a partir da Base, que propostas pedagógicas curriculares refletem meta de melhores resultados? É um eficientismo exacerbado para que, em nome de suposta “qualidade”, crianças se robotizem, pois só assim teremos o alcance de melhores *rankings* nas escalas nacionais/internacionais?

Há, entretanto, um aspecto importante a ser considerado e que talvez esteja sendo subsumido neste debate – e que está de certa forma intrinsecamente relacionado à concepção de infância: precisamos compreender a importância de currículos, da produção curricular que invista na infância como fato social. Quando, a partir dessa perspectiva, políticas públicas educacionais independentes de suas esferas compreendam que a infância é uma construção social, que se constitui a partir das variações da cultura, o currículo para/na infância não mais será determinado por acontecimentos previsíveis, por determinismos biológicos, tampouco psicológicos, justamente porque não há uma infância homogênea, delimitada às faixas etárias.

Precisamos de currículos para/na infância como forma de expressão das diferenças, baseados sobretudo nos hibridismos culturais, que desloquem binarismos entre crianças \times adultos, ensino \times aprendizagem, que atentem aos papéis sociais que vão muito além de

especificar com orientações prévias para que determinados acontecimentos possam acontecer no âmbito de sala de aula, como receita pronta. Combater a ideia de currículo por composição mediante uma lista de conteúdos não significa puro espontaneísmo ou ausência de intencionalidade nas propostas pedagógicas para a infância; se considerarmos as crianças em suas produções, notaremos que tudo que gravita em torno da infância e sobre as negociações que advêm dos papéis e funções da escola para/na educação de nossas crianças constitui o currículo.

Sob esse viés, a Educação Infantil necessita promover a potencialização das experiências em ambientes coletivos, sobretudo ao envolver nessa produção curricular adultos e crianças em negociações constantes. Pensar o currículo produzido cotidianamente com e para as crianças é, de certa forma, construir uma Educação Infantil como espaço de trocas e interações sociais/culturais que são tecidas nesses espaços de enunciação, em que produções discursivas são produzidas por adultos e crianças num espaço onde infâncias transitam não somente dentro, mas também fora da escola.

Ter essa compreensão de produção curricular com/na/para a infância, em que pelo/no coletivo são tecidas negociações entre todos os atores sociais, é de certa maneira deslocar tais estruturas prefixadas que “tentam” posicionar uma única forma ser de criança para determinada infância no currículo. Pensar uma produção curricular como espaço de enunciação é legitimar que essa produção não está dada, mas que se (re)constrói a partir das diversificadas rotas/trajetos tanto de professores da Educação Infantil quanto dos demais profissionais a partir de seus saberes tecidos constantemente pela/na práxis cotidiana, das mais variadas formas e situações (contingenciais) nas quais as crianças são reconhecidas como Outro.

Portanto, se faz urgente uma produção curricular que parta de uma concepção que não subjugu professores como apenas “interventores”, que possibilite o estancamento de políticas pensadas fora de outras esferas/instâncias e em que nossas crianças não sejam mais pensadas como alunos que apenas recebem o que é pensado para eles.

Assim, nesse âmbito curricular, enaltecer a infância não mais com um olhar de subalternização mediante às políticas públicas educacionais centralizadoras se dá justamente pelo ato de enunciar no cenário político-curricular a importância de uma produção curricular como prática discursiva e de ter um espaço de elaboração de sentidos de currículo que valorizem as crianças e suas infâncias mediante toda a complexidade do processo educacional.

Tomar o currículo da Educação Infantil a partir dessa complexidade do processo educacional é ter esse olhar a partir da construção coletiva e enunciativa, numa relação de constante negociação com o outro e, por assim dizer, uma Educação Infantil que tenha um

currículo pensado para/com as crianças, que agregue uma concepção da infância pela alteridade, pelas relações híbridas, da ambivalência que se articule pelo deslocamento da diferença por meio dessas traduções culturais que vão se estabelecendo no dia a dia entre todos os atores sociais que agregam junto às crianças nos contextos da Educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica/Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 155-179.

ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 169-187.

AFONSO, N. da C.; RODRIGUES, P. F.; FRANGELLA, R. de C. P. **O currículo e o nacional** - uma leitura da normatividade na Base Nacional Comum. Utopia e Normatividade curricular: abordagens pós-estruturalistas. Editora CRV. Curitiba- Brasil 2021. Pág.173 a 190

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) e PESQUISA E ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). **Ofício 01/2015/GR**. Rio de Janeiro, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: Costa, V.M. (Org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 3ed. RJ: Lamparina editora, 2007, p.23-38.

ALMEIDA, S. R. G. Prefácio: apresentando Spivak. In: SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 7-17.

ALVES, José Cláudio. **Dos barões ao extermínio: uma história de violência na Baixada Fluminense**. Duque de Caxias: APPH/Clio, 2003.

ANDRADE, L. B. S. Um posto chamado Lino Vilela. **Revista Mosaico USS**, 2018.

ARFUCH, L. **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: EdUERJ, 2002.

BARREIROS, D. R. A.; FRANGELLA, R. de C. P. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/Unicamp, 2009. (*E-book* GT Currículo).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Textos seletos. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. O direito de narrar. **Harvard Design Magazine**, Cambridge, Summer 2014. Online. Disponível em: <https://goo.gl/3JnEHX>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações. Brasília: MEC, 2018.

BARRETO, A. S. Notícias de uma guerra: estratégias, ameaças e orações. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 183-212, jan./jun. 2007.

BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. de C. P. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro. **InterMeio**, Campo Grande, v. 13, p. 126-141, 2007.

BELFORD ROXO (Prefeitura). Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Belford Roxo, 2019.

BUTLER, J. et al. **Debates feministas**. Um intercâmbio filosófico. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 42, p. 249-272, jan./jun. 2014.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>.

CAMÕES, M. C. de L. S. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?** – CAMÕES, 2019. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARVALHO, A. P. P. M. **Trilhas nas políticas curriculares no contexto brasileiro: signo tido como um milagre**. 2020. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum** DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE) – **Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro Educação Infantil/Ensino Fundamenal**, 2018.

CORDEIRO, Edson dos Santos. “Suas ideias não correspondem aos fatos”: o conveniamento na Educação Infantil com as organizações da sociedade civil no Estado do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 82, n. 3, p. 55-85, 28 de setembro de 2020.

CORONA, J. B. **Educação infantil e família: estudo de caso em uma creche conveniada na Baixada Fluminense**. 2017. 62f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: _____. (org.). **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas do Currículo. In: TURA, Maria de Lourdes

Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-69.

CUNHA, É. V. R.; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigação qualitativa**. Disponível em: www.abrapecenet.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/cunhalopes.2017. 2017.

CUNHA, É.; LOPES, A. C. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT. **Revista e-Curriculum**, v. 1, p. 826-846, 2013.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, P. (org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 21-27.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DUQUE DE CAXIAS (Prefeitura). Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Pressupostos Teóricos e Conceituais, 2019.

DUQUE DE CAXIAS (Prefeitura). Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Matriz Curricular Educação Infantil, 2022.

ENNE, A. L. S. **“Lugar, meu amigo, é minha Baixada”**: memória, representações sociais e identidades. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FRANGELLA, R. de C. P. **Múltiplos contextos de produção curricular**: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar: Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2008.

FRANGELLA, R. de C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para alfabetização, formação e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016a.

FRANGELLA, R. de C. P. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: FRANGELLA, R. de C. P. **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisa em negociação. Curitiba, CRV, 2016b.

FRANGELLA, R. de C. P. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, abr./jun. 2016.

FRANGELLA, R. de C. P. Criando coordenadores para criar currículo: a trajetória de uma política curricular no município do Rio de Janeiro e suas implicações para reconfiguração do trabalho docente. *In*: TURA, M. de L.; GARCIA, M. M. (orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

FRANGELLA, R. de C. P. **Política curricular em contexto de mudanças e suas tensões, conflitos e conexões**: discurso da/rede municipal de educação do Rio de Janeiro. XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2013. Agências financiadoras: CNPq e Faperj.

FRANGELLA, R. de C. P. **Formação de professores e políticas para o Ensino Fundamental**: produções sob rasura. Didática e prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores. ENDIPE 2014. Fortaleza: EdUECE livro2. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebo oks/livro2/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações**: em foco as instâncias de mediação da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2012.

FRANGELLA, R. de C. P.; RAMOS, A. H. Currículo de Educação em Direitos Humanos: sentidos em embates/articulações. **Educação em Direitos Humanos**: diferentes enfoques e sentidos em negociação, dossiê, v. 36, n. 1, 2013.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOCHI, Paulo Sérgio. A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil – OBEC. V.24 (2020)
DOI:<https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19054> Acesso em: 15 mai 2021.

GABRIEL, C. T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GABRIEL, C. T. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? **Educação e Filosofia**, v. 32, p. 2-21, 2018.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOWARTH, D. Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. **Studia Política**, Córdoba, n. 05, outono 2005.

KRAMER, S. (coord.) et al. **Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa. Apoio: CNPq/Faperj/PUC-Rio. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Estudos em Ciência Tecnologia, Sociedade e Educação**, v. 21, n. 45, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/c.v.21i45.4581>.

LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; DE ALBA, A. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 700-715, 2012a.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, M.; FARIA FILHO, L.; VIANA, F.; FONSECA, N.; LAGES, R. (Org.). **A qualidade da escola pública**. v. 1. Belo Horizonte: Mazza, 2012b. p. 15-21.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, p. 555-573, 2017.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013.

LOPES; A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. A abordagem do ciclo de políticas: uma abordagem pela Teoria do Discurso. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 19-41, 2011.

LOUZADA, V. **A Educação Infantil no contexto das avaliações externas em larga escala**.

Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. *In*: LOPES, A. C.; DE ALBA, A. (org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. **Currículos e pesquisa com o cotidiano**. *In*: I SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Vitória, 8 a 10 de agosto de 2011. Universidade Federal do Espírito Santo.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre ensino e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, E. Currículo, política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006a.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, maio/ago. 2006b.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.

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. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, J. C. **Desafios da atuação mediadora do coordenador pedagógico frente às atuais políticas curriculares no cotidiano de escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro**. *In*: I ENCUENTRO LATINO-AMERICANO DE PROFESSORES DE POLÍTICA EDUCATIVA; II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. São Paulo, 2015. [on-line]

MENDES, J. C. B. Coordenação pedagógica: especulações sobre um espaço relacional. *In*: FRANGELLA, R. de C. P. (org.). **Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações**. Curitiba: CRV, 2016.

MENDONÇA, D. de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 135-167, 2014.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau. In: _____. (org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 25-33.

MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **E-Curriculum**, v. 12(3), p. 2.043-2.063, 2014.

MILLER, J. L. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 1º sem. 2018.

MOTTA, F. M. N.; FRANGELLA, R. de C. P. Descolonizando a pesquisa com criança. Uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Faebra, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, A. M. Políticas de expansão da Educação Infantil na Baixada Fluminense. **Revista Aleph**, n. 30, jul. 2018.

NILÓPOLIS (Prefeitura). **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Nilópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

NOVA IGUAÇU (Prefeitura). **Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação/Subsecretaria de Ensino e Gestão Pedagógica, 2019.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-45. (Col. Educação Contemporânea).

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-30. (Col. Educação Contemporânea).

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. et al. (coord.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Relatório de pesquisa do Grupo Infoc (Infância, Formação e Cultura). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NUNES, M. F. R. et al. Gestão da Educação Infantil: “a história começa quando eu entro nela”. In: KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 100-120.

NUNES, M. F. R. et al. (coord.). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a**

crianças de 0 a 6 anos. Relatório de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2015.

OLIVEIRA, F. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches. *In*: FARIA, A. L. G.; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E. et al. (org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras.** Campinas: Leitura Crítica/Associação de Leitura do Brasil, 2015.

OLIVEIRA, G. C. **“Que rei sou eu?” Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, G. C.; CAMÕES. M. C. de L. S. Currículo e infância: o que querem (para) as crianças? **Revista Nuances: Estudos sobre a Educação**, v. 27, n. 3. 2016.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L. M.; MESQUITA, R. G. de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1.327-1.349, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24 jul. 2014.

OLIVEIRA, M.-E. B. de. **A produção curricular em uma universidade multicampi: traduções, mesmidade e diferença.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OROFINO LÚCIO, E. Política como ação responsiva no parfor da Baixada Fluminense: formação, responsabilidade e responsividade. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v22nEp1527-1544>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PENA, A. C. **“Para explicar o presente, tem que estudar a história do passado”:** narrativas e profissionais de escolas comunitárias da Educação Infantil da Baixada Fluminense. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ARRUDA, G. R. da S.; NASCIMENTO, A. M. do. Educação como direito dos bebês: atendimento, prioridade e acesso na Baixada Fluminense. **Revista @mbienteeducação**, v. 13, n. 1, p. 191-216, dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/843>. Acesso em: 10 out. 2021. Doi: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n12020p191a216>.

RITCHER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. da S. Entre Mia Couto e Michael Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. *In*: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (org.). **Educação Infantil e diferença.** Campinas: Papyrus, 2013. p. 27-48.

SARMENTO, J. M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Retrato em positivo (entrevista). **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão voz e vez às crianças**. 2017. Disponível em: www.mapadainfanciabrasileira.com.br.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEEDUC). Documento Curricular/SEEDUC: Contribuições críticas de Especialistas. Maio, 2019.

SILVA, A. C. F. R. **Vozes da Baixada: um estudo sobre rádio comunitária em Queimados e São João de Meriti**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, L. H. P. De Recôncavo da Guanabara a Baixada Fluminense: leitura de um território pela história. **Recôncavo - Revista de História da Uniabeu**, v. 3, p. 47-63, 2013.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, C. **Desobedecer à linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, C. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SKLIAR, C. (org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, C. **Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-133.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. Currículo e epistemologia: a descrição da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 678-698, set./dez. 2017.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, v.12, n. 3, 2017.

TURA, M. de L. R. Conhecimentos escolares e circularidades entre culturas. *In*: _____. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

VANDENBROECK, M.; ROETS, G. Mães imigrantes na Educação Infantil: a possibilidade de reciprocidade, cidadania e democracia. *In*: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 125-147.

VILELA, E. A infância entre ruínas. *In*: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. São Paulo: Poiesis. 2010.

WOLFREYS, J. **Compreender Derrida**. Petrópolis: Vozes, 2009.