

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PROCESSOS DE ATUAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiane Lanes de Souza¹
Rosane Carneiro Sarturi²

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender os processos de atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na rede municipal pública de Santa Maria/RS. A metodologia empregada foi um estudo qualitativo e para interpretação dos dados buscou-se embasamento nos estudos Orlandi (2015) na utilização de análise de discurso (AD), a base discursiva deste trabalho constituiu-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de entrevistas com as gestoras da Secretaria Municipal de Educação. A partir da pesquisa delineou-se alguns limites presentes no discurso da BNCC e propiciou-se pensar nas (im)possibilidades do discurso de implementação no município estudado.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil; Atuação; Discursos.

Curricular common national base and processes in child education

Abstract: The main objective presented by this article is: to comprehend the acting processes of the Common Curricular National Base (BNCC) for the early childhood education in the public municipal network of Santa Maria/RS. The employed methodology of choice was a qualitative study and for the data interpretation, it was founded in the basis of Orlandi's (2015) studies, in the utilization of analysis speech (AD). The discursive base of this work was made of the Common Curricular National Base and the interviews with the Municipal Secretary of Education managers. From the research, some boundaries were delimited on the BNCC speech and thoughts about the (im)possibilities of the implementation speech in the city became conducive.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular (Common Curricular National Base); Early Childhood Education; Acting; Speeches.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Para iniciarmos as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e seus processos de atuação, é necessário

¹ Universidade Federal de Santa Maria (daiahlanes@gmail.com)

² Universidade Federal de Santa Maria (rcsarturi@gmail.com)

compreender, conforme as palavras de Ball, Maguire e Braun (2016) que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo e trata-se de uma alternância entre modalidades.

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

Ball, Maguire e Braun (2016) explicitam que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos, nesta pesquisa, representada pelas gestoras da Secretaria Municipal de Educação, têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas.

Para a Língua Portuguesa, a expressão ‘policy enactment’ pode ser entendida como as políticas são encenadas, colocadas em ação. É importante destacar que assim como Ball, o presente estudo também rejeita a noção de que as políticas são implementadas, pois acredita-se que: “Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12).

Diante do cenário exposto, entende-se que não é possível implementar uma política em prática, simplesmente traduzir a escrita da política em prática, entende-se ainda, que o processo de “implementação” da Base Nacional Comum Curricular, depende de uma série de fatores que irão além da política escrita, tais como, financiamento da educação, formação e professores a nível inicial e continuada. Todos esses processos/fatores impactarão de maneira direta nos processos de atuação das políticas.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo: Compreender os processos de atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na rede municipal pública de Santa Maria RS.

Para tanto, o presente artigo em primeiro momento apresenta os percursos metodológicos da pesquisa. Em segundo, apresenta a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Em terceiro momento, apresenta

os gestos analíticos desta pesquisa em consonância com os discursos das gestoras da secretaria municipal de educação do município de Santa Maria RS. E por fim, as considerações apresentadas a partir dessa pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

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

Para interpretação dos dados buscou-se embasamento nos estudos Orlandi (2015) na utilização de análise de discurso (AD), a base discursiva deste trabalho abarcou a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e duas entrevistas com as gestoras atuantes no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do Município de Santa Maria/RS. As gestoras realizam o acompanhamento e assessoramento pedagógico das escolas de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental que ofertam vagas de Educação Infantil, organizam a formação continuada para os professores e todos os processos formativos da Educação Infantil.

Para tanto, a AD, conforme os estudos de Orlandi (2015) oferece instrumentos teóricos e metodológicos que permitem ao analista as condições históricas e ideológicas em que o discurso foi produzido e, assim, experimentar gestos interpretativos e construções de sentido. Desse modo, é possível ir além do conteúdo literal de um texto/discurso, percebendo como ele produz e veicula sentidos, reduzi-lo a algo evidente, naturalizado, hermético.

Os gestos analíticos buscam uma perspectiva discursiva, desenvolvida por Eni Orlandi, sendo esta um desdobramento da matriz francesa que tem como autor fundamental o filósofo francês Michel Pêcheux (PÊCHEUX, 1995). Nesta perspectiva, entendendo, assim, o discurso: “[...] como efeito de sentidos entre locutores, pressupondo a existência de um sistema significante (a linguagem) e a relação desse sistema com a exterioridade” (ORLANDI, 2015).

A autora supracitada, caracteriza o discurso de acordo com o modo como ele funciona, mais especificamente, o funcionamento de um discurso é: “A atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas.” (ORLANDI, 2015, p.197).

Para a pesquisa, utilizaremos os critérios de paráfrase e polissemia, segundo Orlandi (2015, p. 36) “[...] os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.” A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos dizer sedimentado repetição de sentidos.

Em contrapartida, na polissemia, o que se tem é deslocamento, ruptura de processos de significação de significado. Na polissemia temos novos sentidos as mesmas palavras

Orlandi (2015 p. 36), ressalta, ainda que essa são duas forças que trabalham continuamente, “[...] de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente”. Pois:

Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se)significam. (ORLANDI, 2015 p. 36)

Para organização e sistematização dos dados, apresentamos o Quadro 1 com os gestos de interpretação da pesquisa. A partir desse percurso metodológico, a seguir apresenta-se a BNCC para a Educação Infantil, seguida dos gestos analíticos da pesquisa, com os discursos das gestoras da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 1 – Gestos de interpretação

Discursos	Sujeitos	Gestos de Interpretação
Discurso da Proposta DP: Discurso Político	BNCC: Versão Homologada BNCC	Contexto da Produção de texto e Contexto da prática: <ul style="list-style-type: none"> - Direitos de Aprendizagem; - Campo de experiências; - Transição Educação Infantil Anos Iniciais.
Discurso sobre a proposta DG: Discurso de 2 gestoras ³	G1: Pedagoga, especialista em Gestão Educacional, ingressou no município em 2016, atua a um ano na função; G2: Pedagoga, 29 anos na rede, a 10 anos na função de coordenação.	

Fonte: Elaborado pela autora.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO PARA A INFÂNCIA

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

Cabe destacar que o processo de construção da BNCC foi marcado por mudanças, uma vez que o período histórico coincidiu com troca de governo

³ Função dos Gestores: Acompanhamento e assessoramento pedagógico das escolas de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental que ofertam vagas de E.I.

federal e desse modo, trocas na equipe de pesquisadores que trabalham na escrita do documento, ocasionando assim mudanças significativas na proposta.

A Base para a Educação Infantil retoma as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), definindo a criança como:

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

Nesta perspectiva de criança como sujeito histórico e de direitos, a BNCC propõe um novo arranjo curricular, a partir dos campos de experiências e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estes articulados as competências gerais para toda a Educação Básica, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil

Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil					
Competências gerais para toda a educação básica 1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, crítico e criativo; 3. Senso estético e repertório cultura; 4. Comunicação. 5. Cultura digital; 6. Autogestão; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e Cooperação; 10. Autonomia.	<i>Eixos estruturantes: Interações e Brincadeiras</i>	Direitos de Aprendizagens e desenvolvimentos: 1. Conviver; 2. Brincar; 3. Participar; 4. Explorar; 5. Expressar; 6. Conhecer-se	<i>Campos de Experiências</i>	1. Eu, o outro e nós 2. Corpo, gesto e movimentos 3. Traços, sons cores e formas 4. Escuta, fala pensamento e imaginação 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<i>Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Para a Educação Infantil a BNCC propõe a constituição de um ambiente acolhedor, que os cuidados e o convívio promovam a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento. Propõe como eixo estruturante as interações e brincadeiras sendo asseguradas por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para que assim, as crianças tenham condições de aprendizagens e de desenvolvimento.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a BNCC estabelece como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem cinco campos de experiências. Os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada —nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009, p. 14) elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo.

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

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

Em cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixa etária, bebês (zero a 18 meses), criança bem pequenas (19 meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses). Com a divisão dos campos de

experiências por faixa etária e por direitos de aprendizagens e desenvolvimento é possível estabelecer critérios para as crianças no final desta etapa de ensino.

Cabe destacar que, parte do trabalho do educador a partir da BNCC é refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Neste sentido, faz-se necessário acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens de cada criança, realizando a observação das suas trajetórias.

Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2018) propões que por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

No decorrer do processo de construção da BNCC houve o movimento #educaçãoéabase⁴⁴, com propagandas a fim de divulgar a escrita do documento. As propagandas produzem o discurso que a BNCC tem por propósito equiparar as desigualdades do país no se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Estabelecendo os conhecimentos que devem ser construídos com as crianças de acordo com as fases de desenvolvimento em quem se encontram.

Contudo, conforme abordaremos a seguir, até que ponto a BNCC conseguirá equiparar as desigualdades do país? De que modo os gestores municipais organizaram o processo de “implementação”? Quais ações foram realizadas?

⁴⁴ Vídeo de divulgação #educaçãoéabase <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>

O PROCESSO DE “IMPLEMENTAÇÃO”: O PROCESSO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

Para iniciarmos as discussões sobre os processos de atuação das BNCC, no município de Santa Maria/RS, segunda a Gestora 2 o Educação Infantil foi

O primeiro eixo a discutir a base foi o nosso, desde de 2015, quando a primeira versão chegou para nós enquanto secretaria foi repassado no mesmo dia para as escolas. E o eixo da Educação Infantil teve a graça de naquele mês receber em questão de uma semana duas professoras pesquisadoras, a gente trouxe ela para uma reunião a noite para toda rede, mas nunca vai, tu proporciona, vai quem tem que ir. No dia 20 e poucos de novembro, mesmo mês veio a Ana Lucia Goulart para fazer uma fala pelo NDI [...]. Então em um espaço de tempo de 10 dias nós tivemos duas falas sobre a Base, a gente conseguiu para iniciar as discussões. Só que as coordenadoras já estavam mobilizadas, pra isso, quando começou a chegar material, a gente a falar sobre a base.

A partir dessas primeiras discussões foi realizado um acompanhamento por parte dos gestores e professores no município, desde a primeira versão, o assunto foi tema de debate nas reuniões e nas formações. Posteriormente, após a homologação da BNCC o município de Santa Maria construiu o projeto “Conexão de Saberes”, projeto que prevê paradas mensais, dentro do calendário escolar para formação continuada, no ano de 2019, todos os encontros tiveram como foco a BNCC, discussões e relatos de boas práticas.

Quando questionadas sobre os pontos fortes da BNCC para a Educação Infantil, segundo a Gestora 2 aborda

[...] os direitos de aprendizagem, eu acho que o ponto forte é esse, tu poder dizer para a tua colega que a criança tem garantido isso, o brincar o explorar, o conhecer, é isso e eu falo muito quando eu estou conversando com as minhas colegas aqui, eu falo dos campos, mas eu digo, mais do que os campos, o Direito! Porque elas enxergam separados, óh então, ontem nós falamos muito, mais do que qualquer coisa é garantir esses direitos.

Nesse discurso da gestora, os sentidos das palavras “direito” e “poder”, referiu-se a cobrança, controle, se as crianças têm direito a brincar, explorar, conhecer [...] pode-se dizer que, a criança tem garantido isso, logo o professor

pode ser “cobrado” para tal. Macedo (2016) problematiza que o desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo.

Para Micarello (2016) a conceitualização de “direitos” está alicerçada a uma concepção de qualidade da educação, estas por sua vez, que não se reduz ao desenvolvimento de habilidades e competências, mas que se refere à qualidade social da educação, aponta para um projeto de formação mais amplo, de uma educação integral, para a qual o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade tem papel importante, aliado a outros fatores, internos e externos à escola.

Pensando nos eixos orientadores da Educação Infantil, as Interações e Brincadeiras, segundo a Gestora 1:

Isso se reflete até hoje, nós fomos na reunião e as gurias que entraram para a Educação Infantil, [...] elas diziam assim: Por que nós tínhamos aquela ânsia, aquela coisa, de vencer o conteúdo, de vencer o conteúdo, de dar atividade, atividade, atividade. Mas não é bem assim, agora a gente sabe que a gente pode deixar eles brincarem, só que ai tu escutando elas falarem isso, tu entende que para elas o brincar não é pedagógico, por que eles tem aquele tempo de brincar, mas não é dirigido, não tem um olhar diferenciado sobre aquela atividade, não tem uma proposta por detrás daquele brincar.

Para a Gestora 2:

[...] o espaço da sala, a mesa ocupa um espaço, as cadeiras meio esparramadas, e estão todas as crianças em cima do tapete no cantinho da sala, todos amontoados, por que a mesa pela estrutura e o espaço ocupa um lugar muito mais importante do que o tapete, mas pedagogicamente tu tira as mesas, as cadeiras os tapetes as crianças da sala e se atua proposta é clara tu faz isso em qualquer lugar.

A partir dos discursos das gestoras, identifica-se a palavra “brincar” como polissêmica, uma vez que, produz diversos sentidos, ora o sentido produzido volta-se ao caráter educativo da Educação Infantil, ora é desassociada da prática pedagógica. O que é o brincar na Educação Infantil? Que espaços são estes? O que se tem promovido? Estes sentidos contrapõem-se a proposta da BNCC, que prevê como eixo estruturante da Educação Infantil, interações e brincadeiras. Para a BNCC

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 32)

Para Tiriba e Flores (2016), o brincar em uma sociedade na qual a brincadeira deixou de ter valor; e, ainda, nos permitiremos sentir, em um contexto em que o que vale é a capacidade de produzir e de acumular. Outro ponto debatido sobre a Educação Infantil na BNCC refere-se à transição para os Anos Iniciais. A BNCC apresenta:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 51)

Quando questionados sobre a transição Educação Infantil – Anos Iniciais, a Gestora 2 apresenta como:

Uma coisa que me preocupa, [...], ela disse assim, o que vocês acham da Educação Infantil vim toda ela nos campos de experiência e o primeiro aninho já ter áreas do conhecimento, o que vocês entendem disso? Vocês acham que isso é frágil? Quando a mulher começou a falar, quando te cai a ficha! Putz eu não tinha visto, por que a gente fica tanto na nossa, que tu não vai na outra, só que a outra é do lado, pré B e o primeiro aninho é lado a lado.

Ela dizia: sim, mas os campos de experiências te remetem as áreas, sim, remetem [...] mas não é a mesma coisa? Não! Não é a mesma coisa! Entendeu, se tu está me dizendo que tu enxerga as áreas do conhecimento nos campos de experiências qual é a diferença de estar aqui. Ela é diferente, não é compartimentada, eu enxergo por que eu trabalhei as áreas, por que na hora dos meus planejamentos eu tinha esse olhar para as áreas, eu não

sei sabe, e aquilo ficou me batendo, por que eu não tinha me dado por conta disso, que não é igual, que pode sugerir que seja igual, mas não é.

O sentido produzido na palavra “transição” da Educação Infantil para o Anos Iniciais também se apresenta como polissêmica ora é de ruptura, ora é continuidade, de modo que o sentido dos campos de experiências está articulado a visão construtivista, de experienciar sentidos, enquanto as áreas do conhecimento dos anos iniciais remetem a educação tradicional, repetição, memorização. Tal embate pode ser elucidado ao fato que de apenas a Educação Infantil permaneceu com o termo Direitos de Aprendizagem, enquanto as demais etapas se constituem em competências gerais, e ainda estas, são referentes a toda a Educação Básica.

Os estudos de Kramer (2006), esclarecem que a Educação Infantil é indissociável do Ensino Fundamental e a transição entre os ambientes escolares requer um diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre as escolas. A entrada na escola não se pode constituir em um processo de ruptura com o processo anteriormente vivido, mas sim uma continuidade.

Como ação estabelecida para pensar a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, como já mencionado anteriormente, o projeto conexão de saberes optou por realizar formações distintas, uma formação para primeira etapa da Educação Infantil (creche, atendendo crianças de zero a três anos) e pré-escola juntamente com Anos Iniciais, (Pré-escola crianças de 4 até ao 4º ano dos Anos Iniciais). Tal ação, gerou muitos questionamentos, e até o momento não existe um consenso sobre o caráter positivo dessa “separação” da Educação Infantil.

Para abordarmos o contexto da prática, não podemos deixar de discorrer sobre o discurso da “implementação” da BNCC, o discurso de implementação está alicerçado a igualdade e equidade de ensino no Brasil, para iniciar as discussões, destaco as alternativas apresentadas nas versões da BNCC. A BNCC afirma que:

Se a igualdade é pactuada em nível nacional, a equidade é efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar, levando em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades

linguísticas, étnicas, culturais e de gênero. Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais, nas mais diversas esferas da federação. (BRASIL, 2019, p. 13)

Em contraposição aos discursos da BNCC, ao se referir as condições de oferta e infraestrutura, o discurso da Gestora 1 ilustra o contexto atual do município estudado:

A Educação Infantil é a que mais cresce na rede, em 10 anos, a gente teve um aumento de 120%! É muito, muito grande! E o nosso quadro não cresceu proporcional [...] Até os anos 2000 a Educação Infantil era de responsabilidade da assistência (social) uma caminhada em 18 anos é muito rápida.

Conforme as palavras da gestora no município, até os anos 2000 a educação de crianças de zero a seis anos era responsabilidade da assistência social, isso representa e ratifica a trajetória da Educação Infantil no Brasil, o discurso das gestoras ilustra ainda mais essa realidade:

Gestora 2: Os nossos espaços é cruel! Era tudo da saúde, a grande maioria era postinho de saúde. Nós temos um escola que duas no corredor não passa, é uma de cada vez.

Gestora 1: Tem outra escolha que, tu já fica esperando que horas que irão te dar injeção, ela é azulejada inclusive, branquinha, por que era um posto! Tu enxerga assim, a estrutura.

Os discursos da equipe gestoras demonstram a realidade das escolas de Educação Infantil do município, cabe destacar que o município, apenas no ano de 2019 inaugurou a primeira escola⁵ do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

5

Notícia

em:

<https://diariosm.com.br/not%C3%ADcias/educa%C3%A7%C3%A3o/obra-de-creche-no-loteamento-cipriano-da-rocha-deve-ser-entregue-at%C3%A9-segunda-1.2154202>

(Proinfância), a infraestrutura do município em sua maioria é adapta para a oferta de vagas, os ambientes não são pensados para a infância.

Em contrapartida a essa realidade, a BNCC prevê que deverá ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania.

Em conformidade o discurso da Gestora 2 dispõe sobre as políticas para infraestrutura: “*Já são 18 anos e permanece igual, as infraestruturas, não tem, não tem!*”. Em contrapartida, a Gestora 1, apresenta que:

As crianças não brincam porque não tem esse espaço, então a escola é o ponto de referência. Tem agora a questão do programa escola conectada um programa do governo, para que todas as escolas tenham internet em alta velocidade, tá daí tu vai prever um programa que provavelmente vai te distribuir novos computadores e tal, tá e aí? Pra ti fazer uma sala de informática em uma escola de Educação Infantil, tu vai deixar de atender uma turma integral ou duas turmas de turno parcial para ter um laboratório? Então essa questão de logística, de estrutura de financiamento, desses impactos de programas que também são conflitantes?

O discurso apresenta alguns dos conflitos/desafios da “implementação” das políticas, o sentido que se produz é de escolha, se optar pela sala de informática se renuncia ao atendimento, ora, como garantir igualdade e equidade nesse contexto de escolhas? A ampliação de vaga pode ser articulada com a qualidade?

Ainda, em uma perspectiva discursiva, a palavra “implementação” caracteriza-se como polissêmica, por produzir um sentido no discurso da Base, e por produzir outro no contexto pesquisado. Diante disso, o discurso das gestoras ilustra o contexto da oferta de vagas no município:

Gestora 2: As EMEIs assim, tem casos que tu tem que estar mais perto tem, mas não me preocupa, agora as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) me apavora! [...] são 38 escolas que ofertam turmas de Educação Infantil. Isso está fora do nosso controle, porque tem colegas que coordenam a Educação Infantil pedagogas como tem área coordenando.

Gestora 1: Uma professora de Português coordena a Educação Infantil, e aí a colega, a pedagoga fica sozinha, reprimida.

Gestora 2: Nesse contexto a gente ainda não teve perna para chegar, a gente até oportuniza algumas formações e tal, mas tu não consegue chegar lá.

Para garantir a oferta da Educação Infantil, a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), o município optou por ofertar turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental - EMEFs. Segundo os discursos da gestora os sentidos de Educação Infantil e Infância(s) nesses contextos são distintos dos encontrados nas escolas de Educação Infantil, volta-se para questões de qual a intencionalidade da Educação Infantil? O que vocês fazem se não alfabetizam? Sentidos já debatidos nessa pesquisa.

Cabe destacar, que segundo os discursos das gestoras, durante o percurso de produção da política - as versões da BNCC, houve amplo debate entre a equipe gestora e a rede de Educação Infantil do município estudado, por meio de encontros, palestras e formações sobre o tema. Como ações e estratégias para “implementação” a orientação é que o tema seja debatido nas reuniões pedagógicas das escolas, e que no momento de reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos seja incorporado a BNCC.

Em síntese, a partir do contexto estudado compreendeu-se os sentidos produzidos no processo de atuação da BNCC. Retomando as palavras de Ball, Maguire e Braun (2016) o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas.

No contexto pesquisado, foi identificado algumas dificuldades e/ou (im)possibilidades durante a “implementação” e isso é o processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática, elas não se projetam de um contexto para o outro, o que ocorre é um “processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim” Ball, Maguire e Braun (2016). Utilizando o caráter polissêmico da palavra base, como garantir a “implementação” da ‘base’ quando não se tem base?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para elencar algumas considerações sobre esta pesquisa, retoma-se seu objetivo compreender os processos de atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na rede municipal pública de Santa Maria RS. Nesta busca, compreendeu-se que a própria palavra Base produz efeitos de sentidos, estes ratificados pelo movimento #educaçãoébase, propondo que a BNCC é capaz de equiparar as desigualdades do país. Ainda, para Lopes (2015, p. 12) o nome Base Nacional Comum Curricular faz supor haver “[...] um selo oficial de verdade” para “um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido”.

O discurso proposto pela BNCC é a promessa de uma educação de qualidade, igualitária e com equidade, garantindo o sucesso escolar. Esse discurso está alicerçado ao discurso de “implementação”, ao usar o termo, o documento produz o sentido que o que está escrito na BNCC será transcrito no contexto da prática. Contudo, conforme já abordado na introdução deste artigo e ratificado pelos discursos das gestoras compreendeu-se o grande desafio dessa “implementação”, confirmando que o contexto da escrita não se transfere para o contexto da prática, nessa trajetória muitos sentidos são produzidos, sentidos estes que únicos para cada sujeito.

Outro aspecto relevante abordado nesta pesquisa, refere-se a fragmentação das políticas públicas ou a falta de políticas articuladas, o discurso da gestora 1 evidenciou um contexto em que a gestão do município precisa realizar escolhas, “*ou se tem bons laboratórios de informática, ou se atende uma turma de turma integral ou duas de turno parcial*”. Em contrapartida, o discurso produzido pela BNCC prevê que a mesma, ajudará a superar a fragmentação das políticas educacionais, buscando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo procurando ser balizadora da qualidade da educação.

Ainda, em uma perspectiva discursiva percebeu-se uma série de processos polissêmicos. Para Orlandi (2015) a polissemia é caracterizada pela ruptura, pelo deslocamento dos processos de significação. A partir desses processos é possível identificar os discursos aqui apresentados como discursos lúdicos, sendo neste discurso em que a polissemia está aberta. “Quando interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2016, pag. 85).

A pesquisa propiciou ainda compreender os diversos sentidos produzidos no processo de atuação da BNCC para a Educação Infantil, no que se refere aos efeitos de sentidos da transição da Educação Infantil - Anos Iniciais, houve um efeito de ruptura. Por mais que aja esforços para propor uma linha de continuidade entre as etapas de ensino, o sentido apresentado pelas gestoras, referiu-se a romper, os discursos evidenciam falta de articulação entre os campos de experiências e as áreas de conhecimento, a Educação Infantil permanece com direitos de aprendizagem, embora as competências gerais englobem toda a Educação Básica, o sentido de *pré-escola* é ratificado.

Os efeitos de sentidos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram explicitados como o ponto alto da BNCC remetendo-se a uma conquista, a garantia de que “todos” terão acesso as experiências propostas pela base. Contudo, conforme já abordado nesta pesquisa, este discurso interpela-se ao discurso de implementação.

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

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/in_dex.php?id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content. Acesso em: 01 maio 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4. abr. 2013. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão homologada. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010

FOCHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, 2006.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, A. C. e Mendonça, D. de. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. p. 117-147. São Paulo, Brasil: Annablume, 2015.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista* (UFMG), n. 32, v.2, p. 5-68, 2016.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MICARELLO, H. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS - Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez., 2016.



ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução por Eni P. Orlandi [et al]. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S. *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro* / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lucia Goulart de Faria (organizadoras). - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

Recebido em 02/10/2019

Aprovado em 07/01/2020